

TUANY INOUE PONTALTI RAMOS

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE MS?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2025

TUANY INOUE PONTALTI RAMOS

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE MS?**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dra. Marta Regina Brostolin

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

R175q Ramos, Tuany Inoue Pontalti

O que dizem as crianças sobre a participação nos processos educativos em um centro de Educação Infantil de MS?/

Tuany Inoue Pontalti Ramos sob orientação da Profa.

Dra. Marta Regina Brostolin.-- Campo Grande, MS :

2025.

175 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2025

Bibliografia: p. 155-162

1. Participação das crianças. 2. Pesquisa com crianças.
3. Sociologia da infância I. Brostolin, Marta Regina.
II. Título.

CDD: 372.21

DEZEMBRO – 2025

**“O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS
EDUCATIVOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MS?”**

TUANY INOUE PONTALTI RAMOS

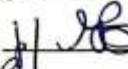
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca



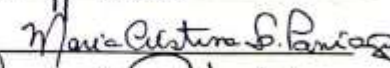
Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues (PPGE/UFMS/TRÊS LAGOAS) Examinadora Externa



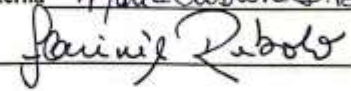
Profa. Dra. Natália Fernandes (UMINHO/PORTUGAL), Examinadora Externa



Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 02 de dezembro de 2025

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese de Doutorado a todas as crianças, especialmente às que caminharam comigo nesta pesquisa. Com suas vozes, gestos e participação singular, tornaram possível cada passo desta construção. A elas, minha profunda gratidão e carinho!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui e realizar este sonho. Sua presença me fortaleceu em cada etapa, especialmente ao ler Josué 1:9 “Seja forte e corajoso, não temas e não desanimes”.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a viabilização deste doutoramento. Sem esse apoio, não teria sido possível arcar com os custos dessa jornada acadêmica.

À UCDB, pelos estudos proporcionados e pela oportunidade de aprender com professores comprometidos e inspiradores, que contribuíram significativamente para a construção da minha trajetória profissional.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin, por caminhar ao meu lado, pelas orientações, pelas chamadas de atenção quando necessárias e pelo constante incentivo a buscar sempre o melhor.

Ao meu esposo, Marcos Ramos, pelo apoio incondicional, paciência e parceria ao longo desses anos.

À minha mãe, Suzana Inoue, por ter me incentivado a estudar para vencer na vida.

Aos amigos que me ajudaram a superar os desafios e incertezas: Hildacy Montanha, Henrique Untem, Juliana Francelino, Patrícia Weber e Fátima Nogueira, minha sincera gratidão.

Ao CEI, por abrir suas portas e tornar possível a realização desta pesquisa. A toda a equipe, meu agradecimento pelo acolhimento e pela colaboração essencial ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI/UCDB), pelas ricas discussões, aprendizados e apoio nesta formação.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora, pelo aceite e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta tese.

Sou profundamente grata por tudo o que vivi nesses anos. Cada experiência, desafios, encontros e descobertas foram partes fundamentais do meu processo de aprendizagem e crescimento.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. *O que dizem as crianças sobre a participação nos processos educativos em um Centro de Educação Infantil de MS*. Campo Grande, 2025. 175 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, vinculada à Linha II – Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Foi realizada em um Centro Estadual de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul e contou com a participação de sete crianças, sendo quatro meninas e três meninos de quatro a seis anos. No que tange ao objetivo geral, buscamos identificar a participação das crianças nos espaços e tempos educativos e as possibilidades de ação e voz, descrevendo a partir das múltiplas linguagens como ocorrem tais práticas. Com relação aos objetivos específicos, buscamos evidenciar, a partir da revisão integrativa, os trabalhos publicados entre 2015 e 2022 que tenham as crianças como participantes nas pesquisas, bem como a participação das crianças nos processos educativos e os cuidados éticos e metodológicos na investigação. Interpretar os documentos institucionais como proposta pedagógica, regimento e outros, identificando a concepção que a instituição educativa tem de participação da criança. Identificar as possibilidades de participação das crianças nos processos educativos da Instituição de Educação Infantil. O objeto de estudo desta pesquisa é a participação das crianças nos processos educativos, considerando as concepções que a instituição defende e as práticas pedagógicas que possibilitam ou não a sua expressão por meio das múltiplas linguagens. O problema da pesquisa está relacionado à (im)possibilidade de participação das crianças nos processos educativos, a concepção de participação presente na Instituição de Educação Infantil e a forma como ela é materializada nas ações pedagógicas. A tese tem uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativo e se configura como estudo de caso. Utilizou-se a triangulação dos instrumentos no processo investigativo, com a intencionalidade de qualificar a produção e a interpretação dos dados construídos, buscando interdisciplinaridade e coerência na pesquisa com as crianças. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram análise documental, observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações, diário de campo. Na construção das narrativas infantis foram utilizadas a mini-história. Concentramos nossos escritos e reflexões da tese no viés crítico, inspirados na teoria da Sociologia da Infância que possui em suas discussões a perspectiva crítica. O reconhecimento dos direitos à proteção, participação e provisão exigem vigilância epistemológica constante e compõe um processo contínuo, não se dá de forma solitária, mas sim no coletivo, não se faz em um momento, por um período, mas ao longo das experiências cotidianas, demanda tempo, escuta e abertura ao diálogo sob uma relação horizontal. A participação das crianças do CEI acontece na organização dos eventos e passeios, nas reivindicações por mudanças na estrutura física e nos lanches ofertados. As crianças narraram situações em que suas falas foram interrompidas pelos pares e suas experiências mediadas pelas decisões dos adultos. Elas mostraram que a sua participação é guiada pelos adultos, e esse processo deveria ser entendido como algo a ser compartilhado com os adultos, feito em coautoria. Por outro lado, as crianças também apontaram que em algumas mudanças de estrutura física, suas opiniões foram consideradas, como a porta do banheiro, o pedido de lanches diversos e escolhas de brincadeiras pontuais.

PALAVRAS-CHAVE: Participação das crianças. Pesquisa com criança. Sociologia da Infância.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. *What children say about participation in educational processes in an Early Childhood Education Center in Mato Grosso do Sul?* Campo Grande, 2025. 175 p. Thesis (Doctorate) University Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Education at the Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), linked to Research Line II – Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education. It was conducted at a State Early Childhood Education Center in Mato Grosso do Sul and involved seven children, four girls and three boys, aged between four and six years old. Regarding the general objective, we aim to identify the participation of children in educational spaces and times, and the possibilities for action and voice, describing how such practices occur through the multiple languages. Regarding the specific objectives, we aimed to highlight, through an integrative review, the works published between 2015 and 2022 that include children as research participants, as well as children's participation in educational processes and the ethical and methodological care in these investigations. To interpret institutional documents such as the pedagogical proposal, internal regulations, and others, identifying the institution's conception of child participation. To identify the possibilities for children's participation in the educational processes of the Early Childhood Education institution. The object of study of this research is the participation of children in educational processes, considering the conceptions defended by the institution and the pedagogical practices that either enable or hinder their expression through the multiple languages. The research problem is related to the (im)possibility of children's participation in educational processes, the conception of participation present in the Early Childhood Education institution, and how it is materialized in pedagogical actions. The thesis adopts a qualitative approach within the interpretative paradigm and is characterized as a case study. Triangulation of instruments was used in the investigative process, with the intention of qualifying the production and interpretation of the constructed data, seeking interdisciplinarity and coherence in the research with children. The instruments used for data production were documentary analysis, participant observation, conversation circles, visual methodologies (photographs, videos, drawings), audio recordings, and field diary. For constructing children's narratives, we used "mini stories". We focused our writing and reflections on the thesis through the critical perspective, inspired by the theory of the Sociology of Childhood, which includes a critical approach in its discussions. The recognition of the rights to protection, participation, and provision requires constant epistemological vigilance and constitutes an ongoing process; it does not occur in isolation, but collectively; it does not take place at a single moment or for a limited time, but throughout everyday experiences. The children's participation at CEI occurs in the organization of events and outings, in requests for changes to the physical structure and the snacks offered. The children tell about situations in which their speeches were interrupted by their peers and their experiences mediated by the decisions of adults. They showed that their participation is guided by adults; and this process should be understood as something to be shared with adults, done in co-authorship. On the other hand, the children also pointed out that in some changes to the physical structure, their opinions were considered, such as the bathroom door, requests for different snacks, and choices of specific games.

KEY WORDS: Children's participation. Research with children. Sociology of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palavras-chave.....	44
Figura 2 - Aspectos da Educação Infantil elaborada em 2024.....	86
Figura 3 – Foto do cesto surpresa.....	96
Figura 4 – mini-história “Como eu me vejo?”.....	97
Figura 5 - Desenho de Sonic, Maria Tereza e Cecília Mal respectivamente - 2025.....	98
Figura 6 – Desenho de: Mario Espaguete, Melinda e Caroline respectivamente - 2025.....	99
Figura 7 – Foto da sala da turma cinco e refeitório.....	101
Figura 8 – Foto do multiuso interno e espaço de estudos.....	132
Figura 9 – Foto do multiuso externo e banheiros.....	103
Figura 10 – Foto do espaço externo.....	103
Figura 11 – Foto da quadra e sala do sono.....	104
Figura 12 – Desenhos do CEI feito pelas crianças - 2025.....	105
Figura 13 – Desenho da representação dos momentos de participação das crianças.....	115
Figura 14 – Mini-história “Brincadeiras tradicionais”.....	120
Figura 15 – Mini-história “um dia de feira”.....	121
Figura 16 – Mini-história “hábitos saudáveis para uma vida melhor”.....	123
Figura 17 – Mini-história “à procura de insetos”.....	124
Figura 18 – Olhar para a criança.	127
Figura 19 – Mini-história “cotidiano de uma escola”.	131
Figura 20 – Mini-história “a escolha dos poderes”.....	134
Figura 21 – Conceituando o poder	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critério de busca.....	19
Quadro 2 – Descrição quantitativa dos trabalhos excluídos.....	20
Quadro 3 – Separação dos trabalhos em artigos, teses e dissertações por banco de dados.....	21
Quadro 4 - Separação dos trabalhos em artigos, teses e dissertações por banco de dados 2ª análise.....	23
Quadro 5 – Estrutura administrativa e pedagógica.....	87
Quadro 6 – Estrutura pedagógica por turma.....	88
Quadro 7 – Rotina semanal da turma cinco elaborada em 2025.....	89
Quadro 8 – Rotina diária da turma cinco elaborada em 2025.....	90
Quadro 9 –SciELO.....	164
Quadro 10 – Anped.....	164
Quadro 11 – IBICT.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações detalhadas por período.....	22
Gráfico 2 – Instrumentos utilizados	46
Gráfico 3 – Idade dos participantes	48
Gráfico 4 – Perspectivas éticas e metodológicas	50
Gráfico 5 – Aspectos da participação das crianças nas pesquisas.....	52

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Quadro Scielo.....	164
Apêndice 2 – Quadro ANPEd.....	164
Apêndice 3 – Quadro IBICT.....	165
Apêndice 4 - Roteiro para a entrada no campo.....	168
Apêndice 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa (pais ou responsáveis) - TCLE.....	171
Apêndice 6 – Termo de autorização de uso de imagem.....	174
Apêndice 7 - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).....	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO 1 - REVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS.....	18
1.1 DESCREVENDO A REVISÃO INTEGRATIVA.....	18
1.2 IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA.....	19
1.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	19
1.4 ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS.....	20
1.5 CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	23
1.5.1 Categorização dos trabalhos - Scielo.....	24
1.5.2 Categorização dos trabalhos - ANPEd.....	25
1.5.3 Categorização dos trabalhos - IBICT.....	28
1.6 O QUE AS PESQUISAS APRESENTAM? INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS.....	42
1.6.1 O que as pesquisas apresentam sobre a participação das crianças nos contextos educativos.....	53
SEÇÃO 2 - TESSITURA DA PESQUISA COM CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	58
2.1 DIREITO DE PARTICIPAÇÃO: A PESQUISA COM CRIANÇA E O RECONECIMENTO DA INFÂNCIA	72
2.2 ENTRE ESCOLHAS, SENTIDOS E JUSTIFICATIVAS: A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	77
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O CEI.....	84
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONHECENDO AS CRIANÇAS.....	94
2.5 O CAMPO DE PESQUISA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS SOBRE UM ESPAÇO VIVO.....	100
SEÇÃO 3 - (IM)POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO CEI: RESULTADOS E ANÁLISE.....	107
3.1 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: AÇÃO E VOZ.....	108
3.2 NUANCES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: ATIVA E NÃO ATIVA.....	117
3.3 RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM SEUS PARES E COM OS ADULTOS: TOMADA DE DECISÃO E PODER.....	127
3.3.1 A intencionalidade e a escuta como fio condutor dos processos investigativos.....	141
3.4 ESTABELECEENDO OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	145
ENTRE O DITO E O VIVIDO: NOTAS PARA UM RECOMEÇO.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	163

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir dos estudos realizados no período do Mestrado em Educação por considerarmos um assunto atual e indispensável para os pesquisadores da infância(s) e da(s) criança(s), mas também com a experiência que me atravessou nesses anos de profissão e me fizeram refletir sobre a importância da participação das crianças nos processos educativos, os quais são descritos no parágrafo a seguir. Optamos¹ por desenvolver a pesquisa devido aos atravessamentos durante a trajetória profissional, acadêmica e pessoal, que tem trazido inquietações sobre a participação das crianças na sociedade contemporânea.

Comecei a atuação na docência como estagiária na Educação Infantil no ano de 2015, depois fui promovida a auxiliar de sala e ao término da graduação, em 2016, recebi a oportunidade de assumir uma turma como professora regente. No ano seguinte, passei a atuar também nos anos iniciais do Ensino Fundamental como professora do 3º ano. Então, estava trabalhando 40 horas semanais. Em 2018, senti a necessidade de buscar o Mestrado em Educação, por ser um sonho e, também, sabia que contribuiria para a minha carreira, portanto, prestei o processo seletivo da UCDB e, em 2019, comecei a cursar com bolsa CAPES. Tive que deixar a atuação docente para estudar, devido às demandas do Programa de Pós-Graduação. Após a conclusão do Mestrado, no final de 2021, prestei o processo seletivo para a docência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS e com a aprovação iniciei como docente no Ensino Superior em 2022. Ainda em 2022 tive oportunidade de atuar como coordenadora numa instituição de Educação Infantil que tinha como base da proposta pedagógica o olhar para a criança como sujeitos de direitos e atores sociais. Nesse período, por meio da minha supervisora, a quem sou grata pela oportunidade, pude conhecer o Centro de Educação Infantil que investiguei nesta tese, a partir desse momento me encantei com a proposta desenvolvida.

O objeto de estudo desta pesquisa é a participação das crianças nos processos educativos, considerando as concepções que a instituição defende e as práticas pedagógicas que possibilitam ou não a sua expressão por meio das múltiplas linguagens. Buscamos, com nossos estudos, fortalecer e contribuir com as pesquisas que são realizadas, tendo as crianças

¹ Ao longo da tese, empregamos verbos tanto na primeira quanto na terceira pessoa, considerando a necessidade de, em determinados momentos, apresentar minhas reflexões e excertos do campo e em outros, recorrer ao conhecimento dos autores que fundamentaram a pesquisa.

como participantes. A tese que defendo está ligada à necessidade da participação das crianças nos processos educativos da instituição, a qual exige pensar em potencializar as descobertas, promover os direitos, num contexto colaborativo com oportunidades educativas que preservem as especificidades dos atores sociais, tendo em vista a criança no centro do processo educativo. Procuramos desmistificar as visões estereotipadas sobre a participação das crianças, de modo que ocorra além dos espaços de brincadeiras, mas que esteja presente nos diálogos e trocas nas diferentes instâncias da instituição educativa e fora dela, rompendo com a invisibilidade social das crianças.

Para Sarmiento (2009), a infância é uma categoria geracional que envolve as contradições entre os aspectos da homogeneidade e a defesa da heterogeneidade. As visões sobre os aspectos geracionais permeiam os estudos, por fazer parte de um plano analítico socialmente construído. A criança é um ator social competente, com características próprias que se configuram na alteridade geracional.

Cada vez mais se tem discutido sobre a participação das crianças nas pesquisas, nas instituições educativas e nos mais diversos espaços da sociedade. Sobretudo, queremos entender a forma como a participação das crianças está sendo possibilitada, especificamente, nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, no centro do processo investigativo, temos as crianças como participantes.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989, estabelece os três “Ps”, os direitos de provisão, participação e proteção (tais conceitos no decorrer da tese serão discutidos). Corroborando Fernandes e Marchi (2020) ao se referirem à pesquisa com e sobre crianças, consideramos as crianças atores sociais e sujeitos de direitos relacionados à proteção, provisão e participação, conforme especificado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Neste sentido, o problema da pesquisa está relacionado a (im)possibilidade de participação das crianças nos processos educativos, a concepção de participação presente na Instituição de Educação Infantil e a forma como ela é materializada nas ações pedagógicas. Logo surgem os seguintes questionamentos: qual a concepção de participação que a Instituição de Educação Infantil promove? Como ocorre a participação das crianças efetivada nos processos educativos da instituição por meio de ações, em que compartilham com os adultos decisões e relações de poder relativas ao processo de aprendizagem, relacionados ao planejamento de atividades pedagógicas, projetos, nas interações e brincadeiras? Como as crianças expressam suas múltiplas linguagens na instituição de Educação Infantil?

No que tange ao objetivo geral, buscamos identificar a participação das crianças nos espaços e tempos educativos e as possibilidades de ação e voz, descrevendo a partir das múltiplas linguagens como ocorrem tais práticas. Com relação aos objetivos específicos, buscamos evidenciar a partir da revisão integrativa os trabalhos publicados entre 2015 e 2022 que tenham as crianças como participantes nas pesquisas, bem como a participação das crianças nos processos educativos e os cuidados éticos e metodológicos na investigação. Interpretar os documentos institucionais como proposta pedagógica, regimento e outros identificando a concepção que a instituição educativa tem de participação da criança. Identificar as possibilidades de participação das crianças nos processos educativos da Instituição de Educação Infantil.

A tese tem uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativo e se configura como estudo de caso. Na pesquisa qualitativa dispomos de uma análise integrada sobre os contextos dos sujeitos investigados, considerando os diferentes pontos de vista possíveis de serem compreendidos. Usamos a triangulação dos instrumentos no processo investigativo, com a intencionalidade de qualificar a produção e a interpretação dos dados construídos, buscando interdisciplinaridade e coerência na pesquisa com as crianças. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram análise documental, observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações, diário de campo. Concentramos nossos escritos e reflexões da tese no viés crítico, inspirados na teoria da Sociologia da Infância que possui em suas discussões a perspectiva crítica.

Convém mencionar que a minha entrada no campo foi planejada a partir das interpretações dos trabalhos analisados na revisão integrativa, com os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância - GEPDI e, também, com os textos discutidos nas disciplinas do PPGE. Por meio dessas leituras, pude elaborar os primeiros passos para iniciar a pesquisa, pois no decorrer do caminho as observações me levaram a fazer os ajustes necessários para atender as demandas apresentadas pelas crianças.

Com o intuito de compartilhar o percurso construído nesta tese, são explicadas a seguir como cada uma das seções foi desenvolvida ao longo do trabalho. Na seção 1 descrevemos a revisão integrativa; bem como as etapas que permeiam tal revisão, a identificação do tema e elaboração da pergunta norteadora; critérios de inclusão e exclusão; estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; categorização dos trabalhos – Scielo; categorização dos trabalhos – Anped; categorização dos trabalhos- IBICT. Na sequência, analisamos os trabalhos e o que as pesquisas apresentam? Entre singularidades e regularidades e, por fim, concluímos a seção apontando o caminho percorrido para chegar a

última etapa da revisão integrativa. Na seção 2, intitulada “tessitura da pesquisa com crianças: contribuições da Sociologia da Infância”, discutimos o reconhecimento da infância: a pesquisa com criança e o direito de participação. Descrevemos as escolhas, sentidos e justificativas: a construção dos dados da pesquisa; bem como o contexto da pesquisa: o CEI. Apresentamos os participantes da pesquisa e o campo pelo olhar das crianças: narrativas sobre um espaço vivo.

Na seção 3 apresentamos as (im)possibilidades de participação nos processos educativos do CEI: resultados e análise. Separamos os dados produzidos em quatro categorias: a participação da criança: ação e voz; nuances da participação infantil: ativa e não ativa; relações das crianças com seus pares e com os adultos: tomada de decisão e poder e, por fim, a intencionalidade e a escuta como fio condutor dos processos investigativos. No último tópico da seção estabelecemos os diálogos possíveis sobre a investigação com base na análise dos resultados da investigação e nos autores da área da Sociologia da Infância. Como considerações finais descrevemos “entre o dito e o vivido: notas para um recomeço” em que apontamos as reflexões que a construção da tese nos possibilitou.

SEÇÃO 1

REVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

1.1 DESCREVENDO A REVISÃO INTEGRATIVA

Optamos por utilizar na revisão de literatura, a revisão integrativa que, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.759): “[...] esse método tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado[...]”.

Neste sentido, a revisão integrativa exige o aprofundamento da análise sobre os trabalhos que foram levantados, bem como a escolha detalhada da forma como expor os critérios e dados, quanto mais informações, melhor será a compreensão dos leitores para se aproximar do caminho percorrido pelo autor.

A título de organização, os dados coletados seguem uma rigorosa sistematização que alguns autores, assim como Botelho; Cunha e Macedo (2011) chamam de etapas e de fato precisam ser respeitadas para que a revisão seja considerada integrativa. Vejamos a seguir quais são essas etapas.

1ª etapa – Identificação do tema e elaboração da pergunta norteadora. O pesquisador deve elaborar uma pergunta/problema que a revisão dos dados trará a resposta ou apontará o caminho. Cabe, também, a definição dos descritores e as bases dos dados utilizadas.

2ª etapa - Critérios de inclusão e exclusão. Os bancos de dados são utilizados e os trabalhos são levantados e selecionados com base nos critérios previamente definidos.

3ª etapa - Estudos pré-selecionados e selecionados. Para a identificação e organização dos trabalhos se iniciam as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave.

4ª etapa - Categorização dos estudos selecionados. Forma de sistematização dos trabalhos encontrados, bem como a elaboração de um método próprio de organização dos dados e exposição da análise crítica.

5ª etapa - Análise e interpretação dos resultados. Insere-se como a discussão sobre os dados, expondo as interpretações das mensagens encontradas nas pesquisas.

6ª etapa - Apresentação da revisão. O autor elabora diferentes formas detalhadas para apresentar os dados analisados aos leitores, de modo que segue o aprofundamento das informações.

De acordo com Botelho; Cunha; Macedo (2011, p. 133):

A revisão integrativa pode ser considerada, portanto, um método para o desenvolvimento da revisão da literatura no campo organizacional. Este procedimento foi escolhido por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão.

Neste sentido, objetivamos sistematizar os estudos encontrados nos bancos de dados. Nas páginas que seguem apresentamos o nosso trabalho de revisão integrativa a partir do entendimento que as leituras nos proporcionaram. Buscamos separar cada fase conforme descrita anteriormente para melhor compreensão.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA

O levantamento foi realizado nos meses de junho e julho de 2023. Inicialmente na Scielo encontramos o total de 515 trabalhos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT 716 e nas Reuniões Nacionais da Anped no GT 07 encontramos 98 trabalhos. Desses, com base nos filtros área Educação, de 2015 a 2022 e trabalhos em português, selecionamos os seguintes resultados, como está exposto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Critérios de busca

Tema de estudo	Questão norteadora	Descritores	Banco de Dados		
			Scielo	Anped	IBICT
O que dizem as crianças sobre os processos educativos em um Centro de Educação Infantil de MS?	O que as pesquisas dizem sobre a participação das crianças?	Participação das crianças nas pesquisas e Educação Infantil.	20	98	428

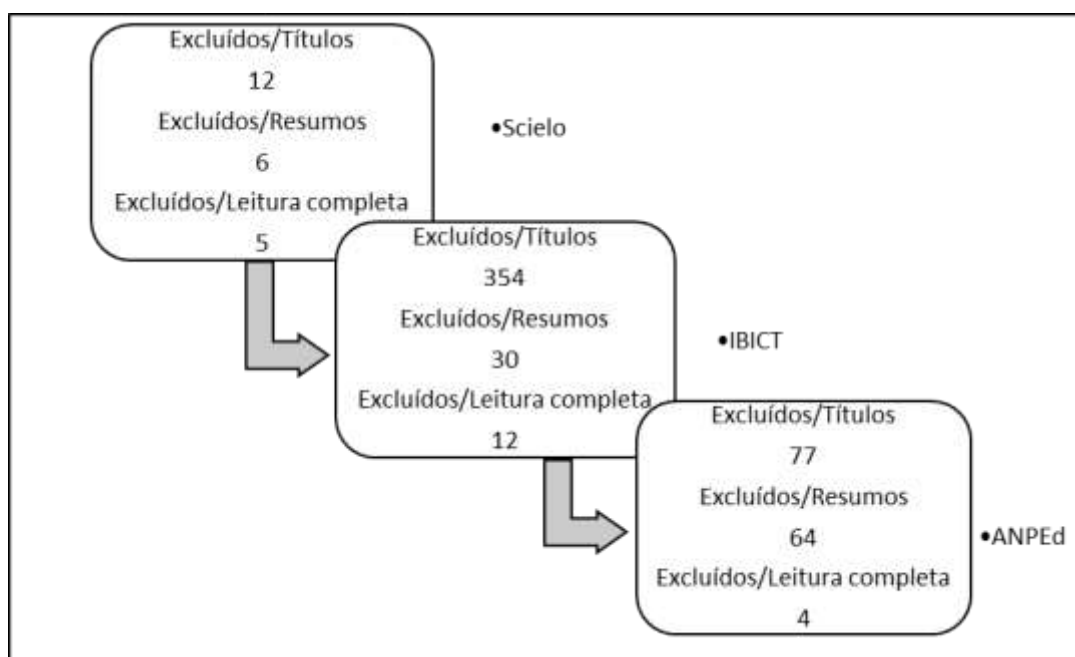
Fonte: Elaboração própria (2023).

1.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A partir da leitura dos títulos como critério de inclusão, consideramos os trabalhos que mais se aproximavam da temática. Também selecionamos para a leitura dos resumos aqueles

em que não era possível identificar a relação com o tema da pesquisa a partir dos títulos. Com a leitura dos resumos, separamos para leitura completa aqueles que mencionavam as crianças como participantes da pesquisa na Educação Infantil e os trabalhos que não especificavam se tinham ou não as crianças como participantes, mas que mencionavam o uso das metodologias ou mesma abordagem teórica, ou seja, a Sociologia da Infância. Segue um quadro explicando a exclusão dos trabalhos.

Quadro 2 – Descrição quantitativa dos trabalhos excluídos



Fonte: Elaboração própria com base nos bancos de dados (2023).

Os critérios de exclusão adotados no momento das leituras dos trabalhos foram: não estar relacionado aos programas de educação e sim outras áreas, pesquisa apenas documental, pesquisas sobre as crianças nas quais os autores falavam das suas observações em relação às crianças, fora do contexto da Educação Infantil, foco nas falas e ações das professoras ou abordagem clínica. Todos os trabalhos encontrados com essas características foram excluídos da pesquisa.

1.4 ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS

No banco da Scielo, por meio da leitura dos títulos, selecionamos oito trabalhos e a partir da leitura dos resumos selecionamos seis para a leitura completa. Após a leitura completa dos trabalhos, selecionamos um para compor a discussão dos dados. No banco do IBICT por meio da leitura dos títulos selecionamos setenta e quatro e a partir da leitura dos

resumos selecionamos quarenta e quatro para a leitura completa. Após a leitura completa dos trabalhos selecionamos trinta e dois para compor a discussão dos dados.

No banco de dados das reuniões nacionais da ANPEd, na 37ª reunião referente ao ano de 2015, os trabalhos não foram localizados, pois foi encontrado um erro ao estabelecer a conexão com a base de dados. Tentamos por um navegador diferente, todavia não tivemos sucesso e não conseguimos localizar os trabalhos.

Começamos então a partir da 38ª reunião e por meio da leitura dos títulos selecionamos quatro trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos três para a leitura completa. Na 39ª reunião, a partir da leitura dos títulos, selecionamos sete trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos quatro para a leitura completa. Na 40ª reunião, a partir da leitura dos títulos, selecionamos dez trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos seis para a leitura completa.

O total de trabalhos das reuniões nacionais da ANPEd selecionados a partir da leitura dos títulos foram vinte e um. Os trabalhos selecionados, com base na leitura dos resumos, foram treze. Após a leitura completa dos trabalhos selecionamos nove para compor a discussão dos dados. O quadro a seguir apresenta a natureza dos trabalhos selecionados com base na leitura completa.

Quadro 3 – Separação dos trabalhos em artigos, teses e dissertações por banco de dados

Banco de dados/Resumo expandido	Quantidade
ANPEd	4
Banco de dados/Artigos	
Scielo	1
ANPEd	5
Subtotal	6
Banco de dados/ Dissertações	
IBICT	24
Banco de dados/Teses	
IBICT	8
Total de trabalhos	42

Fonte: Elaboração própria com base nos bancos de dados (2023).

Com base na visualização do quadro, percebemos que o maior número levantado foi de dissertações e o menor número foi de artigos. Deste total de quarenta e dois trabalhos, separamos todos para a próxima fase da revisão integrativa.

Identificamos que dezessete trabalhos optaram por desenvolver pesquisas etnográficas, uma pesquisa exploratória, uma pesquisa investigativa, uma investigação descritiva, um

estudo de caso, uma pesquisa com intervenção, uma investigação-ação, uma pesquisa dialética-abdutiva, um grupo dialogal e uma pesquisa de etnografia virtual e outros dezesseis trabalhos não mencionaram a metodologia da pesquisa.

Logo abaixo apresentamos um gráfico com os trabalhos publicados em cada ano pesquisado.

Gráfico 1: Publicações detalhadas por período



Fonte: Elaboração própria com base nos bancos de dados da Scielo, BDTD-IBICT e ANPEd (2023).

Percebemos que o maior índice de trabalhos foi publicado em 2017 e 2020, houve uma pequena baixa em 2018 e 2019 e em 2022 diminuíram consideravelmente. Refletimos se tais rupturas foram causadas devido ao fato de os pesquisadores estarem desenvolvendo as pesquisas, ou por se tratar do cenário pandêmico que o mundo estava vivenciando e buscando estratégias para retornar às rotinas ou simplesmente por não terem pesquisas na área.

Consideramos o número de trabalhos que foram selecionados para compor as discussões. Desta forma, após as leituras completas, optamos por descrever as interpretações que foram possíveis a partir da análise dos trabalhos por estarem diretamente relacionados ao tema de pesquisa e dentro dos critérios de inclusão, porém, foi necessário excluir outros trabalhos, pois os trabalhos diziam fazer pesquisas com a participação das crianças e percebemos que se tratava de pesquisas sobre as crianças.

Na banca de qualificação foi solicitado a revisão dos trabalhos utilizados, pois poderiam estar fora da intencionalidade da revisão integrativa. Com isso, realizamos uma nova análise a partir da leitura completa e a seguir descrevemos como ficou essa nova configuração. Da Scielo manteve-se a quantidade, da ANPED o total de trabalhos foram quatro e do IBICT ficaram vinte e um trabalhos.

Quadro 4: Separação dos trabalhos em artigos, teses e dissertações por banco de dados 2ª análise

Banco de dados/Resumo expandido	Quantidade
ANPED	1
Banco de dados/Artigos	
Scielo	1
ANPED	3
Subtotal	4
Banco de dados/ Dissertações	
IBICT	18
Banco de dados/Teses	
IBICT	3
Total de trabalhos	26

Fonte: Elaboração própria com base nos bancos de dados (2025).

A seguir, apresentamos um panorama geral que as análises realizadas possibilitaram e mapeamos os trabalhos. Optamos por descrever os objetivos, o contexto da pesquisa, os sujeitos, a metodologia, os instrumentos utilizados, os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa com crianças, a participação das crianças à luz dos instrumentos utilizados e os resultados enfatizados pelos autores.

1.5 CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Apresentamos nos apêndices três quadros referentes à categorização dos estudos selecionados por base de dados, a partir da leitura completa dos trabalhos, organizamos as informações para expor partes das pesquisas e, logo em seguida, abordamos alguns aspectos de discussão teórica. Separamos nos quadros: título, autor, tipo de pesquisa, ano, metodologia dos trabalhos selecionados e, também, como os autores trabalharam com a participação das crianças nas pesquisas, foco da investigação deste estudo.

Evidenciamos, assim, um panorama geral que as análises realizadas possibilitaram e mapeamos os trabalhos. Optamos por descrever os objetivos, o contexto da pesquisa, os sujeitos, a metodologia, os instrumentos utilizados, os aspectos éticos e metodológicos da

pesquisa com crianças, a participação das crianças à luz dos instrumentos utilizados e os resultados enfatizados pelos autores.

1.5.1 Categorização dos trabalhos - Scielo

O trabalho de Piva e Carvalho (2020), intitulado “Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche” objetivou o mapeamento e a discussão de transições cotidianas dos bebês e crianças bem pequenas. A pesquisa apresenta dados de cunho etnográfico com dez bebês e crianças bem pequenas de zero a dois anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Os instrumentos utilizados foram a observação, o diário de campo e o registro fotográfico e fílmico. Os autores realizaram a apresentação da pesquisa na instituição e depois realizaram uma reunião com os pais e professoras, seguido da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Com relação ao assentimento das crianças, pelo fato de a linguagem verbal estar em desenvolvimento, o respeito à participação foi considerado mediante as investigações durante todo o processo de construção dos dados. A partir dos gestos que os bebês sinalizavam, os autores utilizaram a participação guiada com base em Rogoff (1993) que parte da previsibilidade e flexibilidade das ações com os adultos ou outras crianças, a intenção é possibilitar tempo e apoio necessário. É realizado com a interferência dos adultos ou de outras crianças para ajudar as outras na resolução de problemas, podendo acontecer de modo que a criança tenha as ferramentas necessárias para essa resolução ou os desafios adequados para que possa desenvolver suas habilidades e com base na troca de experiências e no diálogo para que se sinta confiante e tenha a autonomia necessária para potencializar o seu desenvolvimento.

A participação dos bebês foi representada com as percepções dos autores, descrevendo as ações que os bebês realizaram. Para trabalhar com as transições foram elencadas as seguintes categorias: 1) interações sociais das crianças com os seus pares; 2) vivências temporais das crianças; 3) modos como as crianças apreendem os espaços; 4) experimentações das crianças durante os cuidados pessoais; 5) respostas das crianças aos anúncios docentes; e 6) aprendizagens das crianças quanto ao uso de artefatos. Segundo Piva e Carvalho (2020, p.1):

[...] as transições cotidianas estão vinculadas aos aprendizados socioculturais que ocorrem por meio da participação guiada das crianças em eventos diários da escola, do convívio com os coetâneos, dos desafios enfrentados e do suporte e estrutura recebidos das professoras a partir de um planejamento que combina previsibilidade com flexibilidade.

As crianças mostraram que nas transições cotidianas criam estratégias para solucionar os desafios e a ação dos professores precisa oferecer estrutura, suporte, tempo e menção a cada ação na/da rotina. É pertinente questionar até que ponto essa “participação guiada” proposta pelo adulto se configura como um apoio que amplia a autonomia dos bebês. A participação, nesse caso, é compreendida como um processo relacional, dependente da mediação adulta, que pode restringir as ações infantis como expressão de autoria e escolha.

1.5.2 Categorização dos trabalhos - ANPEd

O trabalho de Aquino e Cruz (2019) “A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas” objetivou analisar as percepções físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reação das crianças ao tema. A investigação foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da região metropolitana de Fortaleza/CE. Participaram do estudo quinze crianças de três a quatro anos de idade, majoritariamente negras. Os instrumentos utilizados foram a observação participante e a entrevista coletiva com as crianças, utilizando pares de fotografias e uma história para completar. Com relação aos aspectos éticos no trabalho, não são evidenciados os procedimentos que foram realizados, mas os autores mencionam que algumas crianças não assentiram em participar do segundo momento da pesquisa. Logo, eles acolheram e convidaram outro grupo de crianças. As crianças foram divididas em dois grupos e permeou a diferenciação ou identificação que elas realizavam de si e dos outros para construírem suas identidades, nas quais fizeram comparações com fotos de bebês e crianças brancas e negras. Durante a análise das fotos as crianças faziam comentários sobre suas percepções e eles foram registrados no trabalho. Aquino e Cruz (2019, p. 9) defendem que:

[...] os seus modos peculiares de funcionamento cognitivo e o papel que o meio social exerce na constituição dos pensamentos e sentimentos das crianças. Esses sujeitos, com seus modos peculiares de inserção na cultura, vivenciam uma interação relacional com o meio, desenvolvendo-se de modo ativo, mas muito sensíveis ao que direta ou indiretamente presenciam, que são as condições de produção da sua identidade.

Os autores destacam que a criança possui seu próprio modo de inserção e interpretação da realidade e, ao longo das ações cotidianas e pelos diferentes atravessamentos constituem sua identidade.

O trabalho “Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco” de Rodrigues e Ramos (2019), teve como objetivo analisar ações interativas de cuidado/educação de bebês e sua professora, especificamente nos momentos de cuidados. Participaram da pesquisa sete bebês e a professora da turma de berçário de uma instituição de Educação Infantil, localizada no estado de Sergipe. Os instrumentos utilizados foram videogravação e observação. As análises foram realizadas a partir da regulação recíproca observando as ações dos sujeitos que são desenvolvidas em conjunto (Carvalho e Pedrosa, 2005). Por se tratar de um recorte de uma dissertação, o presente trabalho não justifica os princípios éticos e metodológicos sobre a pesquisa com os bebês, nem deixa claro as autorizações para filmar os momentos de banhos e cuidados dos bebês.

A participação dos bebês é descrita pelas autoras trazendo a fala da professora e as ações dos bebês com detalhes sobre as linguagens utilizadas como forma de expressão. Os resultados apontam para a ressignificação das possibilidades educativas e de aprendizagens que estão atreladas aos momentos de cuidados com os bebês, bem como evidenciam a importância da formação das professoras para articular o cuidar conectado com o educar de modo indissociáveis.

O trabalho “Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças”, de Mafra-Rebello e Buss-Simão (2017) teve como objetivo investigar as formas regulatórias de uma instituição de Educação Infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças. Ao todo foram dezoito crianças do grupo quatro e cinco que participaram da pesquisa. A metodologia pauta-se na etnografia e os instrumentos foram registros escritos, fílmicos e fotográficos. As autoras descreveram que mesmo após as autorizações dos responsáveis para o desenvolvimento da pesquisa, a reafirmação sobre a participação das crianças era feita constantemente durante a pesquisa. Com isso, as autoras deixam claro que o assentimento e o consentimento foram preservados por entenderem as questões éticas que permeiam a pesquisa com crianças. A participação das crianças é registrada por meio das falas coletadas nas observações e nos registros escritos. As autoras consideram que:

[...] houve um excesso de regulação das ações das crianças pelos adultos. Tais regulações se deram, sobretudo no sentido de delimitar as manifestações, brincadeiras e interações entre as crianças e pouco, ou nada contribuindo para a vida

comum em um contexto de educação coletiva (Mafra-Rebello e Buss-Simão, 2017, p. 15).

Percebemos que as formas regulatórias estão presentes nas instituições de Educação Infantil que acabam limitando a manifestação das culturas infantis.

A pesquisa “Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil” de Silva (2017) teve como objetivo observar a identificação racial após a implementação da Lei nº 10.639/03 em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de Recife. Os instrumentos utilizados foram desenhos, entrevistas com as crianças, observações e anotações. Participaram vinte e seis crianças entre quatro e cinco anos. A autora reconhece as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas sociais, todavia os procedimentos éticos não foram citados. Em relação à participação das crianças, a autora expõe os desenhos que as crianças fizeram como parte de sua autoidentificação racial e a partir de uma entrevista para compreender o que as crianças haviam desenhado a pesquisadora registra a fala das crianças. Silva (2017, p. 15) considera que “[...] as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. [...]”. Percebemos a autonomia e o protagonismo das crianças na autoidentificação racial que fazem nesta pesquisa, evidenciando competências que dominam sobre si mesmas e que precisam ser partilhadas a partir das concepções das próprias crianças.

A ausência de detalhamento sobre os procedimentos éticos levanta questionamentos sobre como se efetivou o assentimento e o respeito às linguagens não verbais das crianças pequenas. Esse cenário aponta para a necessidade de pensar a ética sob uma ótica relacional, tendo as crianças como participantes e não objetos de estudos. Os trabalhos que abordam os temas étnicos-raciais e regulação na Educação Infantil trazem contribuições importantes ao abordar as dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam as infâncias.

Reconhecemos que há um longo caminho para avançarmos nas epistemologias de coautoria com as crianças, de modo que possam exercer a interpretação e expressão nas pesquisas, rompendo com as fronteiras entre o pesquisador.

1.5.3 Categorização dos trabalhos- IBICT

A dissertação “A escola é da diretora” a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças de Bucci (2016) teve como objetivo investigar o que as crianças pensam sobre a gestão escolar. Foi desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil de Ribeirão Preto. É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e os instrumentos utilizados foram desenhos, história a completar, diário de campo e gravações. Participaram crianças, pais, professora e diretora. Foi apresentado o projeto na instituição para os profissionais e pais que assinaram o TCLE e às crianças foi explicada a pesquisa e deixado claro que podiam encerrar a participação em qualquer momento, porque, conforme a autora, as crianças têm o direito de escolher e opinar. No que tange à participação das crianças, a autora descreve a fala das crianças a partir de uma História a Completar (Thomas, 1969), em que se propõe uma história e as crianças completam com base no foco da discussão, considerando as observações. As falas das professoras, mães e da diretora também foram registradas. Nas considerações Bucci (2016) descreve a necessidade de desenvolver um projeto de mobilização social e cultural que considera a participação das crianças no contexto das escolas para além das pesquisas acadêmicas que já tem avançado consideravelmente.

A dissertação “A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias”, de Vieira (2015) teve como objetivo compreender a imaginação na produção narrativa de crianças de uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade e é desenvolvida a epistemologia qualitativa de González Rey (2005b, 2010). Os instrumentos utilizados foram observação participante, dinâmicas conversacionais e oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas com oito crianças. Os sujeitos foram oito crianças de cinco a seis anos. A autora explicou primeiramente para as crianças o objetivo da pesquisa e após aceitarem participar, ela entrou em contato com os responsáveis para que pudessem assinar o TCLE. Foram realizadas oficinas de histórias, dramatizações, reconto, desenhos (registro pictórico), caixa de histórias, proposta imagine-se (a partir de histórias). A fala e os desenhos das crianças foram registrados, em alguns momentos a participação das crianças foi descrita com base na interpretação da autora.

Compreendemos que em pesquisas que envolvem a participação das crianças, a interpretação do pesquisador é parte constitutiva do processo investigativo. A escuta, os registros das falas, gestos, produções e expressões infantis não se encerram na produção dos

dados, se ampliam na leitura e na interpretação que o pesquisador realiza, a partir do seu conceito teórico, ético e das bagagens experienciais que carrega. Assim, na análise das falas das crianças, busca-se compreender os sentidos que emergem das interações. Reconhecemos, contudo, que essa interpretação exige uma conduta ética, pois há o risco de sobrepor o olhar do adulto às expressões das crianças, por isso, a necessidade da vigilância epistemológica constante, para que a análise não distorça as falas das crianças em função das intenções do pesquisador. Interpretar, nesse sentido, é dialogar com o discurso das crianças, mantendo a coerência entre o que é dito, vivido e analisado.

Percebemos com a análise do trabalho em questão, que a participação das crianças foi significativa, houve respeito e ética no detalhamento dos dados e as falas das crianças ficaram em evidência. Como forma de entendermos os processos imaginativos das crianças a autora destaca que “[...] amplia a significação da produção narrativa da criança no campo da Educação, que muitas vezes é ignorada na cultura escolar de silenciamento [...]” (Vieira, 2015, p. 124).

A dissertação “Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da Educação Infantil”, de Minella (2018), analisou a participação das crianças na gestão dos espaços. Com uma abordagem qualitativa, referindo-se a uma pesquisa com intervenção desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram observação, fotografias, rodas de conversa e desenhos com as crianças e entrevistas com educadores. Participaram da pesquisa oitenta e sete crianças entre três e seis anos, todas assentiram em participar e os pais e responsáveis assinaram o TCLE. A participação das crianças foi descrita por meio da fala, desenhos e análise das fotografias, que por sua vez foram expostas as imagens originais, sem nenhum recurso para preservar a identidade das crianças. Na descrição da participação das crianças, em algumas partes no trabalho as falas das professoras também foram registradas a partir de entrevistas realizadas. Minella (2018, p. 189) considera que:

[...] as condições, os momentos e as situações de participação das crianças eram restritas já que os adultos assumiam a exclusividade de realizar essa gestão. Nesse viés, por mais que através de suas linguagens as crianças apontavam demandas, as crianças apenas protagonizavam nos momentos de brincadeira, já que as decisões em relação à organização das salas e espaços de brincadeira não previam participação ativa das crianças.

Apesar das crianças manifestarem suas demandas por meio de diferentes linguagens, o reconhecimento dessas manifestações não se traduzia em oportunidades concretas de

participação nos processos decisórios. Minella evidencia que as crianças investigadas não participavam das escolhas relacionadas ao tema da pesquisa e chama a atenção para essa necessidade, de oportunizar momentos de participação das crianças, de modo democrático para que suas demandas sejam consideradas.

A tese “A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública”, de Vasconcelos (2017), buscou compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil. Teve uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se uma etnografia dialógica. Os instrumentos utilizados foram observação e descrição, filmagem, gravação em áudio, fotografias e registros em diário de campo realizado tanto pela investigadora quanto pelas crianças. Foi realizada no Núcleo de Educação Infantil público do município de Florianópolis. Participaram quatorze meninas e nove meninos com idades entre cinco anos e cinco anos e onze meses, professoras regentes, professoras auxiliares e demais profissionais da unidade educativa. Seguindo os princípios da investigação participativa com as crianças, a autora apresentou os objetivos da pesquisa às crianças de modo que elas pudessem reformular, caso achassem necessário, mas essas alterações também foram possíveis durante o campo, nas interações as crianças sinalizavam as suas necessidades. O assentimento das crianças foi registrado em diferentes momentos, ora individualmente, em grupos, duplas e o consentimento dos responsáveis, também, a partir da exposição da pesquisa pretendida.

A participação das crianças foi evidenciada por meio de suas falas, diário de campo, fotografias (na preservação da identidade das crianças utilizou-se o Adobe Photoshop e o Cartoonize). Os registros foram descritos com a narrativa da pesquisadora, da mesma com as crianças e exclusivamente das crianças a partir de suas interpretações na categorização das análises. Para detalhar a análise dos dados, a autora separou em blocos que intitulou de “Ações Pedagógicas” a partir do planejamento das profissionais de sala; “Ações pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças”, foco na imprevisibilidade e “As ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças”, nas quais as ações pedagógicas eram iniciadas e coordenadas pelas crianças. Para Vasconcelos (2017, p. 270):

[...] as ações iniciadas pelas crianças revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação dos sentidos e significados. Estas ações são abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes, possibilitando à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

A participação das crianças nas ações pedagógicas perpassa as relações dialógicas horizontais, em que a ação docente é pautada nas tomadas de decisões com as crianças, considerando-as como atores sociais e protagonistas.

A dissertação “A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil” de Lira (2017) objetivou analisar os modos de participação das crianças no desenvolvimento do currículo. Com uma abordagem qualitativa baseada na perspectiva histórico-cultural. Os instrumentos utilizados foram observação semiparticipativa, fotografias, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e análise de documentos. Foi desenvolvida numa instituição de Educação Infantil Municipal do Rio Grande do Norte. Participaram da pesquisa dezoito crianças de uma turma da pré-escola com idade entre cinco e seis anos, também a professora e coordenadora. Foram entregues os TCLEs para todos os sujeitos da pesquisa, mas não é mencionado nada sobre o assentimento das crianças. Os nomes para as crianças foram escolhidos pela pesquisadora.

As falas das crianças foram registradas a partir da análise e dos registros do diário de campo. As fotografias das crianças foram desfocadas para manter o sigilo de suas identidades. Para a análise dos dados do campo a autora separou a participação das crianças em três blocos “as crianças participam de modo indireto não ativo”, “as crianças participam de modo direto ativo” e “as crianças participam de modo direto não ativo”. Lira (2017) argumenta que, em geral, as práticas oferecidas pela instituição possibilitam que as crianças participem. No entanto, referindo-se ao processo de tomada de consciência sobre os verdadeiros motivos dessa participação, a autora ressalta que nem todas as crianças são incluídas igualmente, pois algumas acabam ficando à margem das participações, sendo observadoras, enquanto outras têm um papel de protagonista.

Refletimos sobre o quanto as práticas pedagógicas e os próprios dispositivos institucionais realmente garantem as ações e interpretações das crianças. Em que medida as ações das crianças são valorizadas como conhecimentos legítimos no contexto educacional? Ou continuam sendo traduzidas à linguagem e às expectativas do adulto pesquisador e professor? Mais à frente no texto discutiremos esses questionamentos.

O trabalho de Lira (2017) mostra que algumas crianças ficam às margens do processo participativo, o que me leva a pensar sobre a necessidade de se repensar o conceito de participação, trata-se apenas de estar presente nas decisões, ou de ter uma voz com poder de agência nas ações cotidianas?

Ambos os trabalhos contribuem para a reflexão sobre a participação infantil que depende de uma revisão das práticas adultocêntricas que ainda moldam as formas de escuta, decisão e produção do conhecimento na Educação Infantil.

A dissertação “Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil”, de Bezerra (2016), objetivou investigar as reflexões e os impactos das narrativas de crianças sobre infância e escola e seus professores. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram grupo dialogal, observação, registro em diário de campo. Participaram da pesquisa dez crianças de turmas variadas de pré-escola de uma escola pública municipal e seis professoras. A pesquisa foi explicada aos pais e às crianças, cada grupo de uma forma, aos pais em uma reunião e às crianças a partir de uma história infantil, assim o TCLE foi assinado pelos pais e as crianças produziram um desenho com os seus assentimentos. A investigação teve início com a problemática lúdica colocada às crianças “um boneco alienígena que não conhecia escola” e as crianças foram instigadas a explicarem os aspectos de uma escola. As falas das crianças foram registradas, bem como a análise sobre os desenhos que fizeram sobre os espaços da escola. As falas das professoras foram registradas com base no grupo focal, Bezerra (2016) destacou as frases disparadoras e analisou. Os desenhos e a fala das crianças foram mencionados no grupo focal com as professoras que refletiam sobre os aspectos apontados pelas crianças. Não foram apresentadas fotografias da participação das crianças. Considerando a especificidade das crianças, suas potentes vozes, suas narrativas podem contribuir para um “[...] diálogo com as subjetividades presentes nas concepções e nas relações que se estabelecem nos ambientes das instituições de Educação Infantil [...]” (Bezerra, 2016, p. 130).

A dissertação “Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem”, de Vasconcelos (2015), objetivou evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, visando promover a participação no planejamento e organização do cotidiano escolar. É uma investigação qualitativa de cunho etnográfico e os instrumentos utilizados foram registros fotográficos e diário de campo. Participaram da pesquisa treze crianças entre 1 ano e sete meses e 2 anos e sete meses de uma escola pública de Porto Alegre e sete adultos. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a autora teve a sensibilidade de perceber se as crianças queriam participar ou não, quando se aproximavam ou se distanciavam, quando demonstravam sorrisos e gestos. Os pais assinaram os termos de consentimento após a autora expor a pesquisa. Para apresentar as crianças que fizeram parte da pesquisa a autora escreveu uma história caracterizando cada criança e colocou no anexo do trabalho. Para representar a participação das crianças a autora

criou enredos narrativos dos episódios cotidianos e alinhou com a discussão teórica baseada em Fochi (2015); Barbosa (2011); Brougère (2008); Sarmiento (2004); Delalande (2012); Skliar (2014) e outros dos Estudos da Criança, especialmente a Sociologia da Infância. Neste mesmo bloco, foram expostas as fotografias das crianças, cuidando para serem fotografadas de longe e preservando suas identidades, mas no decorrer da pesquisa outras fotos foram utilizadas e, desta vez, mostrando o rosto das crianças, justificando tal uso com termos assinados pelos pais.

Em alguns momentos, as falas das crianças foram expostas e dialogadas com as percepções da autora. Vasconcelos (2015) destaca que as crianças utilizam diferentes estratégias para participar do cotidiano escolar, geralmente em oposição às regras dos adultos, apontando para as suas reais demandas que precisam ser acolhidas para potencializar as suas aprendizagens.

A dissertação “Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida” de Alcubierre (2017) teve como objetivo compreender como as crianças vivem o processo da migração a partir do seu contexto de vida e do trabalho de suas famílias. A pesquisa de campo foi realizada em uma creche municipal que atende crianças, moradoras do Maciço do Morro da Cruz (MMC), Florianópolis. Os instrumentos utilizados foram diário de campo, gravador e desenho. Participaram da pesquisa vinte e três famílias migrantes que responderam um questionário objetivo e catorze crianças migrantes com idades entre quatro e seis anos. Também foram entrevistadas uma professora, uma auxiliar de sala, uma diretora e um supervisor escolar. Aos sujeitos adultos os objetivos da pesquisa foram expostos e assinaram os termos de consentimento, em relação às crianças, foi perguntado em roda de conversa se queriam participar ou não da pesquisa e de dezoito crianças, catorze aceitaram participar. Os nomes das crianças eram fictícios.

As falas das crianças foram registradas, tendo como base as notas do diário de campo e as crianças fizeram desenhos representando sua família e reconhecimento de seu ambiente de identidade e de território. Foi exposto um quadro com os sentidos elaborados pelas crianças sobre os seus processos de migração e discutido à luz da teoria do materialismo histórico-dialético. Nas considerações finais, Alcubierre (2017) afirma que as crianças devem ser compreendidas em relação à construção de sua identidade, levando em conta o contexto social e histórico em que estão inseridas. Ela destaca que as diferenças e a diversidade entre elas não devem ser vistas de forma superficial, mas sim consideradas de maneira profunda e contextualizada.

A dissertação “Culturas infantis e a documentação pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense”, de Marques (2020), objetivou analisar, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. Com um paradigma qualitativo com uso da etnografia educacional realizada a partir de pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI), no Município de Santana, Amapá. Os instrumentos utilizados foram observação, diário de pesquisa, entrevistas, fotografia, gravação de vídeo e áudio, e documentação pedagógica. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e quatro crianças com cinco anos de idade e a professora. Marques (2020) utilizou pseudônimos para os sujeitos e os adultos assinaram o termo de consentimento e as crianças assinaram o assentimento. As fotografias das crianças foram expostas sem preservação de suas identidades.

As falas das crianças foram registradas, bem como os desenhos das propostas desenvolvidas em sala, esses desenhos foram representados no caderno das crianças, nos murais e nos desenhos fornecidos pela professora da sala. Marques (2020, p. 128) destaque que “os saberes culturais das crianças da Amazônia Amapaense são tecidos nas teias das culturas infantis, nas relações com seus pares e com os adultos. São revelados pela documentação pedagógica, nas vozes, nos desenhos, no brincar e em todas ações e produções realizadas no espaço escolar [...]”.

Em alguns trabalhos a escuta aparece associada a mediação do adulto, em outros, à autonomia das crianças, isso mostra a complexidade do conceito de participação infantil e evidencia a necessidade de seguir tensionando as práticas de pesquisa, buscando modos coerentes de articular a escuta, o registro, a interpretação e a representação das vozes das crianças, sem perder de vista as dimensões éticas, culturais e políticas que permeiam os contextos da infância.

A tese “Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais”, de Macário (2021), objetivou compreender as vivências de um grupo de bebês na relação com os artefatos culturais em uma creche no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. Teve uma abordagem histórico-cultural e etnográfica e os instrumentos foram a observação do cotidiano, a videogravação, a fotografia e o diário de campo. Participaram oito bebês de quatro meses a 1 ano e seis meses de idade. A autora elaborou um quadro com os artefatos culturais presentes no berçário e as ações dos bebês e das professoras. Os adultos assinaram o TCLE e com relação à participação dos bebês, a autora descreve que percebeu o assentimento dos bebês ao longo da pesquisa, atentando-se às ações e gestos manifestados por eles. Por se tratar de bebês, a autora descreve a participação deles a partir de narrativas com

fotografias e percepções, com base nos instrumentos utilizados. Em outros espaços da pesquisa, a autora sinaliza os eventos e ações dos bebês em um quadro com imagens e depois analisa. As imagens apresentadas são representadas em suas versões originais, sem preservar a identificação dos bebês.

Percebemos que a autora utiliza muitos detalhes para narrar as ações dos bebês que foram observados, até mesmo o cuidado de colocar o tempo de gravação analisada. Macário (2021, p. 228) sinaliza que “há uma sapiência própria nas [percepções/ações] dos bebês. Um conhecimento que se configura pela imersão em práticas culturais que reconhecem suas iniciativas, explorações, modos de significar, brincar e interagir.” As ações dos bebês são minuciosas, presentes nas sutilezas e expressas de múltiplas formas. Portanto, exige dos adultos, sensibilidade e disponibilidade para potencializar esses espaços de ações dos bebês.

A dissertação “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”, de Seribelli (2019), analisou as concepções das crianças e das professoras sobre o que é ser criança, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negados no contexto educativo de uma escola pública do município de Presidente Prudente – São Paulo, em duas salas de Pré II, tendo como sujeitos da investigação, duas professoras de Educação Infantil e cinquenta e três crianças com idade de cinco anos. O trabalho teve uma abordagem qualitativa e pesquisa etnográfica. Os instrumentos utilizados com as professoras foram, o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. Com as crianças, observação, produção de desenhos comentados, rodas de conversa e histórias para completar. As crianças foram consultadas sobre o aceite ou não na participação da pesquisa, além do TCLE assinado pelos adultos, às crianças foram entregues os termos de assentimento, após todos os esclarecimentos necessários.

A autora fez agrupamentos para a roda de conversa e para a história a completar, tais grupos foram separados por sorteio e com relação às histórias, era iniciada pela autora e as crianças continuavam deixando suas concepções em evidência. Os dados coletados foram expostos em gráficos e categorias de análise: Escolarização - O direito das crianças a serem crianças; Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas; Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola e do brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade. A participação das crianças foi registrada por meio de suas falas, registros em desenhos e não foram expostas as fotografias das crianças. Seribelli (2019) destaca que os direitos das crianças são respeitados quando há oportunidades de participação nas tomadas de decisões, em contextos de escutas e de compreensão das múltiplas formas de manifestações das crianças.

O trabalho com os bebês busca romper com a ideia de passividade, mesmo nos primeiros meses de vida, os bebês manifestam intencionalidade e estabelecem relações significativas com o ambiente e com os artefatos culturais. Contudo, o modo como essa participação é representada, com ausência dos aspectos éticos, nos mostra os desafios éticos e epistemológicos de construir pesquisas que dialogam com sujeitos tão pequenos. O trabalho de Seribelli (2019) aponta para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e, também, evidencia as contradições entre o discurso institucional sobre a participação das crianças e as práticas escolares que mantêm hierarquias adultocêntricas.

A tese “Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, de Gonçalves (2020), objetivou investigar como a criança responde afetivamente à situação da travessia da EI para o EF. O trabalho de campo foi realizado em duas fases: a primeira, no 2º semestre de 2017 com um grupo de crianças de duas Escolas Municipais de Educação Infantil e, após a passagem das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, no 1º semestre de 2018 na Escola Municipal de Ensino Fundamental I. A abordagem utilizada foi a teoria Histórico-Cultural e na produção do material empírico a microgenética, que “[...] envolvem o acompanhamento minucioso da formação de um processo, delineando, dentro de um curto espaço de tempo, as ações dos sujeitos e de suas relações interpessoais, [...]” (Gonçalves, 2020, p.99). Os instrumentos utilizados foram observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas trocadas entre as turmas, construção de maquete representando contextos escolares e fóruns de discussão entre as crianças com a participação de sua professora. A autora menciona que os sujeitos adultos assinaram o TCLE e sobre as crianças, em nota de rodapé, é mencionado que os responsáveis assinaram o termo autorizando a pesquisa, mas não menciona o assentimento das crianças. As fotografias expostas foram desfocadas, preservando a identidade das crianças. As crianças foram organizadas em grupos para que a pesquisadora pudesse registrar o que elas queriam mencionar nas cartas, a partir de perguntas que pudessem auxiliar as crianças a falarem sobre os espaços da escola. Os fóruns foram realizados com todas as crianças e com a formulação das perguntas da pesquisadora e as crianças participavam. As perguntas eram feitas pela pesquisadora e as crianças participavam respondendo e discutindo sobre a pergunta disparadora. As problematizações das discussões também eram feitas a partir de cartas recebidas pelas crianças da EMEI 2 para onde as crianças iriam assim que concluíssem a Educação Infantil. As crianças não decidiam os temas e nem as perguntas, porém se inseriam nas discussões provocadas pela pesquisadora, isso nos leva a pensar sobre o lugar de autoria das crianças nas pesquisas.

Os argumentos das crianças foram descritos em quadros, que foram categorizados a partir dos temas emergentes na fala das crianças. Posteriormente, outras falas das crianças que surgiram nas cartas e nos fóruns foram analisadas. Gonçalves (2020) considera que “[...] situações distintas de escuta das crianças em contextos diversos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para a constituição e desenvolvimento do sujeito[...]” e salienta que são necessários momentos em que os adultos possibilitem às crianças fazerem as suas considerações.

A dissertação “Hoje meu coração bateu na porta da minha casa: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche”, de Villar (2020), objetivou compreender como se manifesta o protagonismo infantil nas rodas de conversa de um agrupamento de crianças de três anos de idade em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora – Minas Gerais. Os sujeitos são onze crianças e a professora. É uma investigação qualitativa com estudo de caso e os instrumentos utilizados foram observação participante de treze rodas de conversa, notas de campo, registros fotográficos, videogravações e entrevista semiestruturada com a professora da turma. O projeto foi apresentado à coordenação da creche e, posteriormente, aos pais para assinarem o TCLE e o assentimento das crianças ocorreu de forma gradativa, em diferentes momentos, a partir dos gestos, olhares, expressões corporais.

A participação das crianças foi registrada por meio de suas falas transcritas das gravações de vídeo, algumas imagens ficaram desfocadas e outras não, parece que se tratou da resolução da fotografia. Entretanto, na pesquisa a autora destaca que os pais autorizaram o uso das imagens reais das crianças, bem como de seus nomes próprios. O diálogo registrado das crianças ocorreu com a professora da turma e, posteriormente, foi caracterizado e analisado pela autora. Villar (2020, p. 150) destaca que “[...] mesmo as crianças se expressando através de suas emoções, olhares, gestos, movimentos, sorrisos, sussurros e silêncios, os dados produzidos pela pesquisa revelaram a valorização apenas da linguagem verbal.” A autora considera que os momentos de participação das crianças na roda eram efetivados a partir da linguagem verbal.

A dissertação “Mas eu acabei de começar?!” A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar, de Furlan (2018) objetivou compreender como as crianças e as professoras concebem o tempo infantil. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e foi realizada em uma escola de Educação Infantil, de um município do Oeste do estado de São Paulo e contou com a participação de duas professoras, aproximadamente quarenta e nove crianças de três e quatro anos. Os instrumentos utilizados foram as observações, o diário de campo, as fotografias e as entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi explicada aos pais e

às crianças, os adultos assinaram os termos e as crianças, como nem todas sabiam escrever, registraram as letras iniciais e outras desenharam. Para detalhar a metodologia e os instrumentos, a autora apresentou algumas falas das crianças, contextualizando com o tema discutido. As fotografias utilizadas foram desfocadas objetivando preservar a identidade das crianças.

As falas das crianças foram colocadas a partir das análises do diário de campo e os nomes das crianças e das professoras envolvidas na pesquisa foram fictícios e aleatórios. Furlan (2018, p. 142) afirma que “desacelerar também é um bom argumento para melhorar as relações com o tempo [...]”. Ao discutir as nuances do tempo é destacado que a percepção das crianças é pautada nos detalhes, dispostas a falar, escutar, mas para provocar uma mudança de contexto é necessário dispor de calma e possibilitar oportunidades de tranquilidade para que as ações sejam efetivadas.

A dissertação “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: violências de gênero a partir do olhar das crianças, de Moraes (2019), objetivou descrever o pensamento das crianças sobre a violência presente em seu cotidiano. Participaram um grupo de 20 crianças de cinco anos de idade de uma escola de Educação Infantil da Rede Pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Foi utilizado a roda de conversa, o diário de campo, literatura infantil, gravações de áudio e desenhos. Foram encaminhados às famílias das crianças os TCLEs e em relação às crianças, foi entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, em forma de convite, após a explicação sobre a pesquisa com a turma. Para a escolha do nome foi realizado um sorteio e, para caracterizar as crianças, foi feito um desenho com suas características.

As falas das crianças foram registradas a partir da roda de conversa com o uso da literatura como recurso. Moraes (2019, p. 130) destaca que “é preciso ter uma escuta atenta das vozes infantis que ecoam nesse espaço, além da possibilidade de pensar em estratégias para fortalecimento de políticas públicas visando a garantia dos direitos das crianças nos lugares onde são colocados em suspensão.” Além de desenvolver uma formação com os professores para sensibilizá-los quanto ao tema.

Percebemos que a escuta das crianças não pode ser um gesto neutro, mas sim, um campo para tensionar os modos de compreender a infância e o lugar das crianças na produção do conhecimento. Muito mais do que registrar o que as crianças dizem, as pesquisas têm o compromisso de promover transformações sobre as formas de pesquisar com a participação das crianças, reconhecendo que essa escuta é uma maneira de legitimar as vozes das crianças e, também, um posicionamento político.

A dissertação “Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual”, de Silva (2022), objetivou analisar as narrativas orais factuais elaboradas por crianças pequenas a partir de vivências na Educação Infantil em ambiente virtual. Teve uma abordagem qualitativa de pesquisa com crianças com o método Estudo de campo e etnografia virtual. O local da pesquisa foi um ambiente escolar virtual de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Natal/RN, pois estavam no período de pandemia da COVID-19. Os participantes foram dez crianças da Pré-escola e a professora-pesquisadora. Como instrumentos foram utilizados a gravação em áudio, anotações em diário de campo e observação participante. A autorização dos pais/responsáveis foi concedida após conversas e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio de formulários no *Google Forms*, e a autorização das crianças foi acordada de forma oral, em conversa em um encontro síncrono. A autora descreveu a caracterização das crianças em formato descritivo na parte do percurso metodológico. As crianças escolheram os nomes para utilizar na pesquisa. Em nota de rodapé a autora descreve que transcreveu a fala das crianças respeitando o que de fato elas mencionaram, sendo fiel às manifestações dessas crianças.

As narrativas das crianças foram descritas a partir da coleta nos encontros síncronos e assíncronos no google meet, whatsapp, youtube, com jogos virtuais, propostas impressas, leitura, experiências compartilhadas no grupo do whatsapp, sugestões de jogos e brincadeiras. Silva (2022, p.158) considera que “[...] as narrativas das crianças expressaram e revelaram como a cultura digital em suas múltiplas facetas compõe o cenário de experiências possíveis das crianças desse grupo, e como influenciam as suas infâncias e histórias”.

A dissertação “O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?” de Souza (2020) teve como objetivo investigar e analisar como as crianças percebem os espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil e os significados que dão para esse lugar. Foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alves, em Salvador/BA e como sujeitos da pesquisa, num primeiro momento, todas as crianças da instituição e num segundo momento, trinta e duas crianças entre quatro e seis anos de idade. A pesquisa apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica. Os instrumentos utilizados foram observação, registros fotográficos, registros escritos em diário de campo, entrevista semiestruturada com a realização de desenhos por parte das trinta e duas crianças sujeitos da pesquisa e análise documental de documentos oficiais brasileiros e do Projeto Político Pedagógico do CMEI. Os pais assinaram o termo de consentimento, já com as crianças a autora apresentou a pesquisa e conversou sobre a participação delas e dos recursos que seriam usados. As fotografias foram utilizadas sem

ocultar a identidade das crianças, mediante a autorização dos pais. Para preservar os nomes das crianças foram utilizados códigos. A caracterização das crianças foi descrita de modo sucinto.

A partir das entrevistas com as crianças, a autora elaborou quadros categorizando os lugares que as crianças sinalizaram e organizou em tópicos as falas das crianças, intercalando com os desenhos e análises. Souza (2020, p.188) destaca que “[...] as crianças enfatizam aspectos que precisam ser levados em conta para que os espaços destinados à educação infantil se tornem lugares apropriados ao atendimento das crianças dessa etapa da educação [...]”.

O trabalho de Silva (2022) reconhece o ambiente virtual como espaço legítimo da infância e campo possível para a escuta das crianças, mas o desafio está em pensar as narrativas infantis nos espaços virtuais, promovendo a criação de sentido sobre si e sobre o mundo. Destacamos uma inquietação sobre a forma como a exposição infantil tem crescido nas redes sociais, o que me assusta, sobretudo sem a supervisão dos adultos responsáveis. Crianças muito pequenas têm utilizado esses espaços sem compreender plenamente os seus riscos. O ambiente virtual pode ser um espaço de socialização e debates políticos, todavia, pode rapidamente se converter em um território de risco e vulnerabilidade.

A dissertação “O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de Educação Infantil do Campo — ou: sobre o direito da participação política dos pequenos”, de Santana (2022), objetivou apreender como as crianças assentadas pensam o papel do professor de Educação Infantil do Campo. Participaram cinco crianças com idade entre quatro e seis anos, que no ano de 2020 estavam matriculadas na Educação Infantil de uma escola municipal rural de educação integral, localizada no assentamento Taquaral, no município de Corumbá-MS. Devido à pandemia, a autora precisou adequar a pesquisa e desenvolveu o campo na residência das crianças. Apresenta uma abordagem qualitativa exploratória como estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram conversas gravadas com as crianças, associadas à produção de desenhos e a brincadeiras. A pesquisa foi apresentada às crianças em formato de história em quadrinhos para buscar o assentimento delas. Aos pais a pesquisa foi contextualizada e assinaram o termo de consentimento.

A autora descreve a caracterização das crianças a partir de como as crianças se declaram e de suas observações. As falas das crianças foram descritas com base no diário de campo, os desenhos foram analisados articulando com as falas das crianças. Santana (2022, p. 191) considera que “[...] as crianças, além de serem competentes para opinar e contribuir

politicamente na sociedade, querem participar ativamente da vida cotidiana nos diferentes espaços que ocupam [...]”.

A dissertação “Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil”, de Almeida (2015), objetivou compreender quais aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação social de crianças nas rotinas da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso. O contexto da pesquisa foi uma escola municipal da cidade de Estância/SE. Os participantes foram vinte e uma crianças de ambos os sexos (doze meninas e nove meninos), com cinco anos de idade e sete mulheres (seis professoras e uma diretora). Os instrumentos utilizados foram: diário de campo, transcrições dos áudios, fotografias, desenhos e entrevistas. Os adultos assinaram o TCLE e a autora descreve que houve manifestação individual do desejo da criança em não participar da pesquisa, após uma conversa sobre a investigação. Não identificamos a caracterização das crianças. Na análise dos dados, a autora apresentou categorias sobre os aspectos do contexto escolar que interferem no modo como as crianças participam das rotinas da Educação Infantil.

Deste modo, as falas das crianças foram registradas, bem como as fotografias tendo a identidade das crianças preservada. Tanto as fotografias quanto os desenhos utilizados, estavam alinhados com a fala das crianças. Algumas perguntas das entrevistas foram configuradas em quadros que descreviam as respostas das crianças. Almeida (2015) chama a atenção para o disciplinamento que há nas instituições, com regras sem significado para as crianças e ainda faltam formações com a comunidade educativa para que estejam atentas às demandas das crianças e possibilitem a participação das crianças.

A mediação adulta, embora sensível, continua sendo o filtro de legitimação do que é ou não considerado uma contribuição válida para infância. Precisamos romper com as práticas adultocêntricas e compreender a participação infantil como ação transformadora, reconhecendo as crianças como sujeitos e atores sociais e valorizando a construção do conhecimento sob uma ação conjunta a partir de relações horizontais.

A dissertação “Tem 900 lobos escondidos na floresta” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte de Cardoso (2018) objetivou investigar e compreender as táticas utilizadas pelas crianças pequenas nas brincadeiras coletivas não dirigidas em uma escola de Educação Infantil pública de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa etnográfica e a autora utilizou diferentes oficinas, observação participante, diário de campo, fotografias e vídeos. Participaram da pesquisa dezenove crianças, das quais a autora descreveu as características do grupo com detalhes. A pesquisa foi apresentada aos pais das crianças que concordaram em assinar o termo de

autorização. Para as crianças, a autora elaborou uma narrativa de modo lúdico e compartilhou, dessa maneira pode-se obter o assentimento delas, bem como a escolha de seus nomes fictícios. A participação das crianças foi descrita por meio da construção de enredos com base em suas falas. Cardoso (2018) aponta que as crianças a partir de suas narrativas, criam, expressam preferências, questionamentos de diversos modos nos mostram suas produções e reinterpretações que fazem sobre o mundo ao seu redor.

A dissertação “Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche” de Piva (2019) objetivou estudar as transições cotidianas que ocorrem com bebês e crianças bem pequenas na creche. Participaram da pesquisa dez bebês com idade entre zero e dois anos, em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre (RS). A pesquisa apresenta como abordagem uma investigação interpretativa relacionando ao trabalho do mosaicista. Os instrumentos utilizados foram a observação, o registro em diário de campo e o registro fotográfico e fílmico. Com relação aos aspectos éticos da pesquisa com as crianças, a autora descreve que se deu a partir de trocas, gestos, olhares e relações estabelecidas com as crianças, e a assinatura dos termos pelos pais. A autora apresentou os bebês e as crianças utilizando suas fotografias com a autorização dos pais. À medida que apresentava as fotografias, a autora descrevia a participação dessas crianças com riqueza nos detalhes, seguindo as categorias construídas a partir das observações. Piva (2019, p. 237) destaca que as crianças sinalizam aos educadores “[...] as formas de deslocamentos de um espaço para o outro, na jornada, pelas crianças e os cuidados pessoais que elas vivem na creche são *transições cotidianas* que envolvem *aprendizagens* da essência do que é humano, de ética, de respeito, de confiança e que importa que sejam desveladas para serem olhadas [...]”.

No tópico a seguir apresentamos a 5ª etapa da revisão integrativa, na qual consta a análise dos dados. Separamos em três categorias: “Abordagem teórica e sua relação com a Sociologia da Infância”; “Aspectos éticos-metodológicos” e “Participação das crianças”, visando uma melhor organização da pesquisa e atendimento ao objetivo específico desta tese.

1.6 O QUE AS PESQUISAS APRESENTAM? INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS

Os trabalhos foram analisados sob duas perspectivas, a primeira está relacionada à participação das crianças nas pesquisas e a outra a participação das crianças nas instituições educativas. Portanto, retomamos a questão norteadora que direcionou os estudos desta revisão

integrativa: “O que as pesquisas dizem sobre a participação das crianças?” Neste sentido, refletimos sobre alguns pontos que vamos explorar.

No que tange à **abordagem teórica e sua relação com a Sociologia da Infância** destacamos que dos vinte e seis trabalhos analisados, oito utilizaram as contribuições da Sociologia da Infância, ancorados em autores como Sarmento (2007, 2008, 2013), Fernandes (2005) e Campos e Fernandes (2012); Prout (2010); Marchi, (2011); Corsaro, (2009, 2011), entre outros autores. Dez pesquisas utilizaram outros campos teóricos como perspectiva histórico-cultural. Um utilizou a perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Três se basearam nos Estudos Sociais da Infância e abordagem Pikler. Um com pesquisas sobre transições. Três na Pedagogia da Infância. Dois pautados em políticas públicas. Um em aprendizagem pela vida cotidiana (Brougere e Ulmann). Um de estudos de gênero.

Os autores das pesquisas, em alguns casos, fundamentaram-se nos conceitos que a Sociologia da Infância defende e se guiaram pelo compromisso ético na pesquisa com as crianças. No entanto, percebemos que embora os trabalhos estejam fundamentados na Sociologia da Infância ampliando o entendimento sobre a criança, infância e participação, não garantiu que os direitos das crianças fossem preservados nas etapas da pesquisa.

Os resultados apresentados possibilitaram a criação de gráficos e uma nuvem de palavras que representam as categorias mencionadas no item anterior. Para a elaboração dos gráficos, consideramos o total de 26 trabalhos identificados. Sendo assim, os dados que apresentamos se referem a cada unidade/pesquisa. Partindo deste aspecto, discutimos as categorias com base nos estudos da Sociologia da Infância.

A seguir, apresentamos uma nuvem de palavras, baseada nas palavras-chave mais recorrentes nas pesquisas encontradas.

Figura 1: Palavras-chave.



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados dos trabalhos (2025).

Para a elaboração da nuvem de palavras utilizamos o aplicativo *wordCloud* e optamos pelo formato do mapa, porque as pesquisas foram desenvolvidas no Brasil.

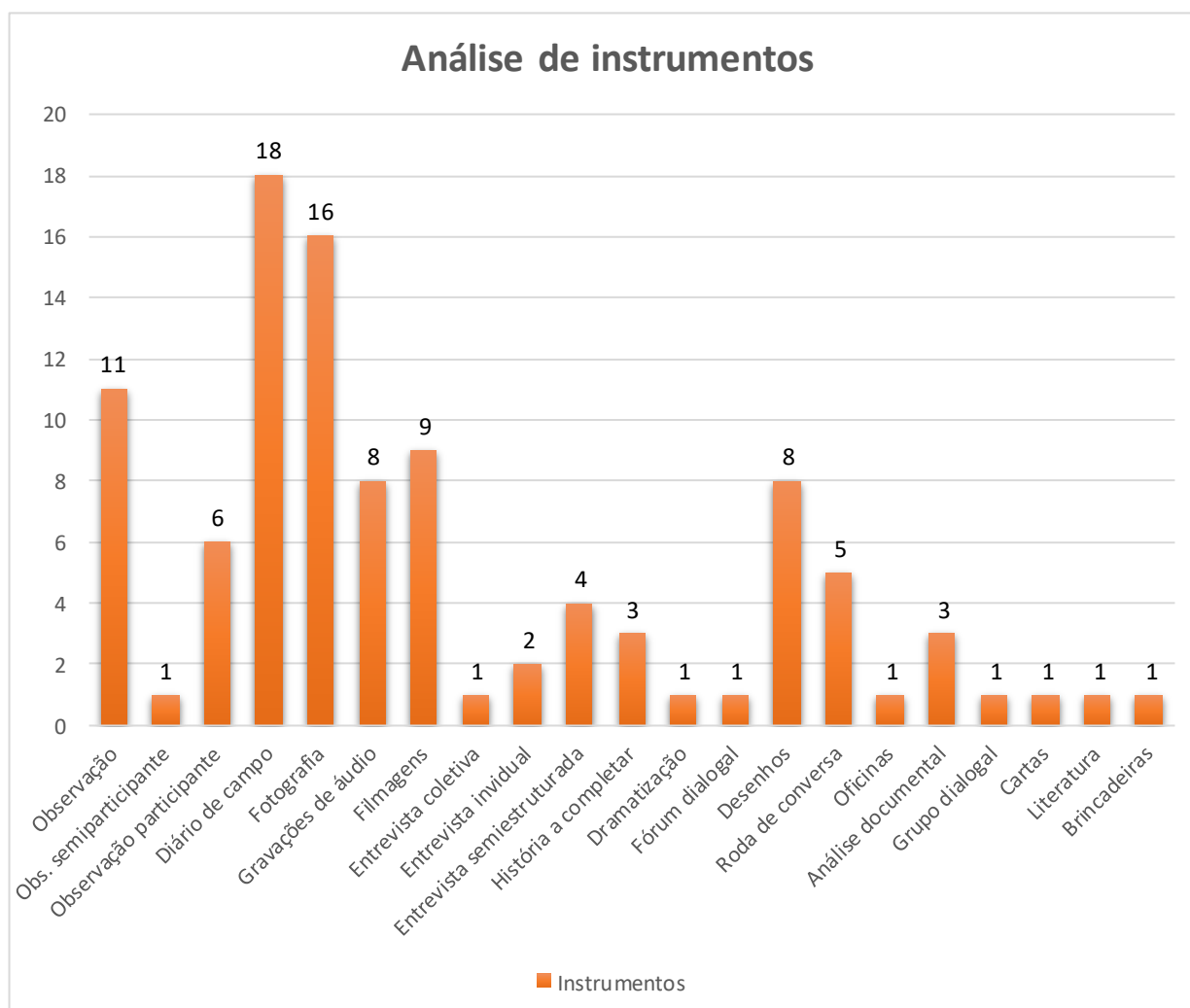
As palavras variam em tamanho, indicando diferentes níveis de relevância ou frequência de uso. Percebemos que as palavras que mais se destacaram foram: Educação Infantil, participação das crianças, pesquisas com bebês e crianças, infância, criança, creche, práticas pedagógicas, culturas infantis, creche, gestão, direitos, crianças negras, cotidiano, gênero, narrativas e currículo.

No que se refere à “infância, infantil, crianças e bebês” são as palavras mais destacadas, pois o foco central da discussão está relacionado à infância e à criança enquanto sujeito social no contexto educacional. As palavras “participação, pesquisa e cotidiano” indicam que há um maior interesse em estudar a participação ativa das crianças no cotidiano escolar na Educação Infantil, alinhado com abordagens da Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais. Com relação à “educação, prática pedagógica, gestão e creche” os termos ressaltam o papel das instituições educacionais na formação das crianças, com destaque para a “Creche” e a “Educação Infantil”, devido às investigações que são realizadas nesses ambientes. Os termos “Histórico-cultural, crianças negras e gênero” indicam outras abordagens teóricas utilizadas, bem como questões de diversidade, inclusão étnica e marcadores sociais que contribuem para a construção de identidade como as questões de gênero que se inserem nas práticas cotidianas. Com relação às “culturas infantis, narrativas e brincadeiras” essas mostram a relevância dos termos que são elementos-chave para entender como as crianças aprendem e se expressam no contexto escolar e social. Os termos “currículo e protagonismo” refletem a construção do currículo escolar com as crianças sendo vistas como protagonistas desse processo educativo.

Neste sentido, a nuvem de palavras possibilita a reflexão sobre a Educação Infantil, bem como a importância da participação ativa das crianças e a consideração de fatores culturais e sociais no desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas.

Com relação aos **aspectos ético-metodológicos** reconhecemos a importância de respeitar os direitos das crianças, especialmente no que se refere à participação nos processos de pesquisa e “[...] nas metodologias participativas as crianças são parceiras no trabalho de interpretação do mundo, o que se desdobra em considerar sua ação e em ouvir suas vozes a todo o instante [...]”, (Moraes, 2019, p.44). A seguir apresentamos o gráfico com os instrumentos utilizados nas pesquisas.

Gráfico 2: Instrumentos utilizados



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados dos trabalhos (2023), atualizado em 2025.

O gráfico acima ilustra a quantidade de vezes que os instrumentos apareceram nas pesquisas. Lembrando que na pesquisa com crianças é necessário ter uma variedade de instrumentos para captar as múltiplas formas de expressões das crianças, por isso, foram utilizados mais de um instrumento por pesquisa.

O gráfico apresenta os instrumentos utilizados nas investigações, com uma variedade de procedimentos empregados na construção dos dados. Os instrumentos mais usados foram:

- Gravações de áudio (oito) e fotografia (dezesseis), com uma abordagem baseada em registros audiovisuais, que permitem capturar com precisão as interações e o ambiente da pesquisa.

- Observação (onze ocorrências) uma técnica muito utilizada nas pesquisas qualitativas e efetiva para coletar os dados.

Com relação aos instrumentos moderadamente usados, destacamos:

- Filmagens (nove ocorrências), roda de conversa (cinco ocorrências) e observação participante (seis). As rodas de conversa possibilitam diálogos abertos entre os participantes que contribuem na revelação de perspectivas coletivas. As filmagens podem ser revisitadas pelo pesquisador, quantas vezes forem necessárias para interpretar os dados, sem perder os detalhes da investigação.
- Diário de campo (dezoito ocorrências) e desenhos (nove), entrevista semiestruturada (quatro), o que indica a utilização de técnicas mais reflexivas e criativas para acessar as experiências e opiniões dos sujeitos.

No que tange os instrumentos menos usados, descrevemos:

- História a completar, análise documental, entrevista individual, foram usados em menos de quatro ocorrências, pois são procedimentos mais específicos e complementares, ocasionalmente utilizados nas investigações com as crianças, exceto a análise documental, que embora os trabalhos não citaram que fizeram tal instrumento faz parte de grande parte das pesquisas divulgadas.
- Grupo dialogal, entrevista coletiva, observação semiparticipante, oficinas, brincadeiras, literatura, dramatização, fórum dialogal e cartas têm ainda menos incidências (um cada), pois foram utilizadas em contextos específicos.

De modo geral, o gráfico mostra uma diversidade de instrumentos metodológicos e tal variedade reflete a complexidade das investigações e a tentativa de capturar a participação das crianças e suas múltiplas linguagens, utilizando desde técnicas visuais até dinâmicas de grupo.

De acordo com Trevisan (2015, p.144):

Pesquisa, instrumentos e interpretação tornam-se, assim, tarefas complexas em si mesmas, que obrigam o pesquisador a recriar, reinterpretar e requestionar o que se observa, o que dizem as crianças, o que dizem os adultos e de que forma ambos significam as suas ações em contextos específicos dos seus quotidianos de vida.

A escolha dos instrumentos, bem como a interpretação dos dados exige do pesquisador um esforço contínuo, um olhar crítico, respeitoso e dinâmico para reconfigurar os trajetos que forem necessários, a partir do que o campo evidenciou.

Concordamos com Delgado e Muller (2005), que defendem que as escolhas metodológicas podem centralizar ou descentralizar os olhares adultocêntricos, também possibilitam ou não a aproximação das crianças para entender suas percepções, de modo que elas nos aceitem em seus espaços. Todo esse processo vai depender das escolhas metodológicas, bem como da coerência em colocá-las em prática nas etapas da pesquisa.

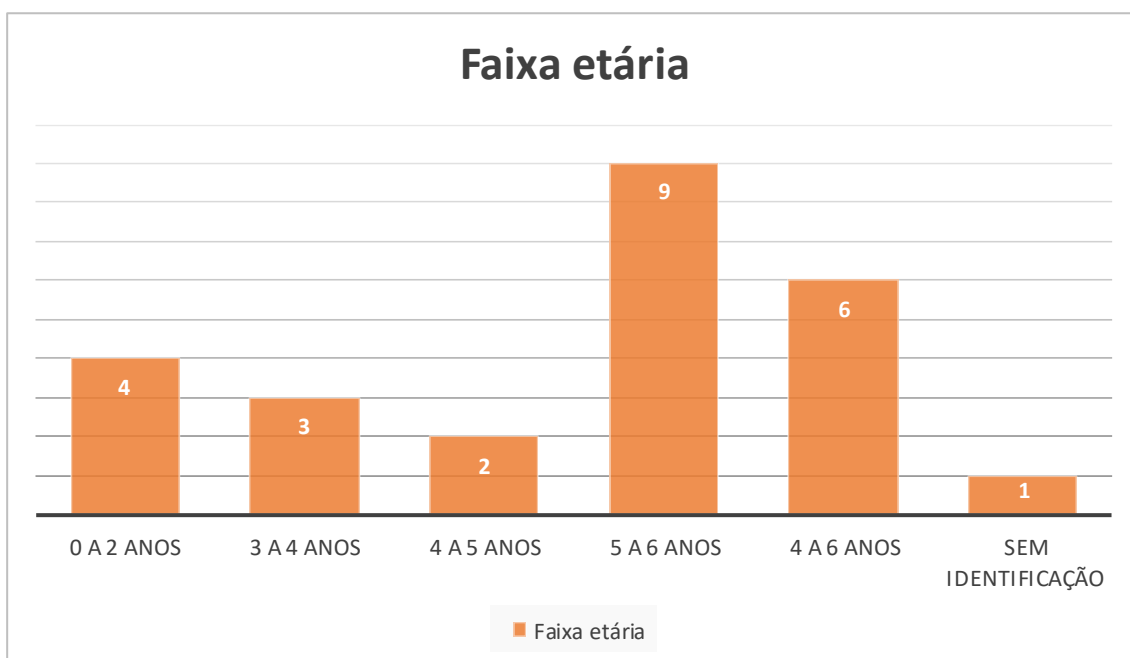
Diante do exposto, o pesquisador precisa ter uma escuta sensível e um olhar atento às formas de expressão das crianças, pois consideramos tal como Garanhani; Martins e Alessi (2015, p. 314) que:

Assim, em pesquisas com crianças os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que permite captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis, mesmo quando essas não são expressas de forma clara para o adulto-pesquisador e que, proporcione a criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização.

Trabalhar com a escuta é partilhar de uma aprendizagem que é construída em parcerias, por meio do diálogo numa perspectiva horizontal para ver, escutar, compreender e interpretar as ações das crianças nas pesquisas.

A seguir, apresentamos um gráfico evidenciando a faixa etária dos bebês e das crianças, participantes das pesquisas analisadas.

Gráfico 3: Idade dos participantes.



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados dos trabalhos (2023), atualizado em (2025).

Um não apresenta a faixa etária das crianças, apenas menciona que os participantes eram crianças ou bebês de determinada turma. Percebemos que a faixa etária de 4 a 6 anos e 5 a 6 anos foram as que se destacaram.

Na faixa etária de 5 a 6 anos, com nove pesquisas realizadas, consideramos que o fato de as crianças terem a linguagem verbal mais desenvolvida, pode ter despertado o interesse dos autores. Entre 0 e 2 anos, quatro pesquisas foram destacadas, mesmo com as dificuldades metodológicas em conduzir estudos com crianças muito pequenas, que ainda estão em fase de desenvolvimento da fala e de interação tivemos um número considerável. Acreditamos que enquanto pesquisadores ainda nos falta compreensão, estudos e abertura para interpretar as formas de expressão das crianças bem pequenas. No que se refere às pesquisas envolvendo crianças de 4 a 6 anos, acreditamos que o fato de começarem a participar de brincadeiras mais estruturadas, avançarem no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, progredirem na linguagem e estarem em transição para os anos iniciais pode ser o que leva os pesquisadores a focarem nessa faixa etária. Na entrevista de Carvalho e Silva (2016) com Natália Fernandes, ela menciona que: “as crianças têm competências distintas. E as formas que as crianças participam obviamente também são distintas de idade para idade. [...] À medida que ela cresce, ganha legitimidade para dar opiniões e para participar” (Carvalho; Silva, 2016, p. 191). Neste sentido, a participação das crianças varia de acordo a faixa etária, numa perspectiva das formas variadas que se expressam e, também, nos níveis de participação.

Quando pensamos nas múltiplas linguagens das crianças, precisamos considerar que as variadas formas de expressão são reguladas pela faixa etária, logo concordamos com Villar (2020, p. 35) que a: “[...] participação das crianças bem pequenas não se concretiza somente pela linguagem verbal, e suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, dos movimentos corporais, etc. [...]”.

A seguir apresentamos o gráfico quanto às perspectivas éticas, no caso consideramos os seguintes aspectos; apenas assinatura dos pais e responsáveis do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e não conversaram com as crianças; crianças que assentiram – TALE e adultos responsáveis que assinaram o TCLE; assentimento das crianças junto com a assinatura dos pais no TCLE; Desenho junto com o TCLE; trabalhos que não mencionaram o TCLE, TALE ou assentimento; trabalhos que citaram o processo investigativo pautado na pesquisa com crianças, mas não evidenciaram os procedimentos utilizados; exposição de fotos das crianças (F-mostrando as crianças); exposição das fotos das crianças preservando a

identidade delas (F-preservando as crianças); uso de nomes fictícios; uso de nomes verdadeiros; autorização apenas dos adultos para o uso de imagens; trabalhos que não mencionaram a autorização de imagens e trabalhos que não mencionaram nem os procedimentos e nem as referências teóricas para a pesquisa com crianças.

Gráfico 4: Perspectivas éticas e metodológicas.



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados dos trabalhos (2023), atualizado em 2025.

Por se tratar de aspectos éticos, o número de vezes que cada item aparece extrapola o total de trabalhos, justificamos por considerar que na pesquisa com crianças, apenas um determinado procedimento não é suficiente para tê-las como participantes e dar conta de captar suas múltiplas linguagens.

Somente o uso do TCLE com os pais e responsáveis nos chama a atenção, pois são pesquisas que trazem em suas discussões o referencial teórico da pesquisa com crianças e desconsideram a necessidade de escutar o posicionamento das crianças em aceitar ou não participar da pesquisa. Cinco trabalhos descreveram o uso do termo de assentimento - TALE e o uso do TCLE, alguns colocaram em detalhes como coletaram o assentimento das crianças e outros apenas mencionaram ter buscado o assentimento das crianças. O uso de imagens não foi aderido em todos os trabalhos e destacamos que das dez pesquisas que expuseram as imagens das crianças, apenas três buscaram a autorização dos pais, quatro preservaram a aparição das crianças, cinco expuseram a imagem autêntica (sem referências teóricas para tal uso e nem com a autorização das crianças), mesmo as pesquisas que citam a autorização dos

pais, as crianças não foram consultadas e nem os aspectos teóricos que justificassem como tal uso foram descritos.

No gráfico também aparece o uso de nomes fictícios e nomes verdadeiros, apenas dezesseis citam o uso dos mesmos e o restante não menciona a escolha para representar as crianças.

Questionamos com base no gráfico das perspectivas éticas que de acordo com Johnson (2021, p. 299):

[...] Até que ponto os “métodos” podem ser designados por participativos depende, portanto, da natureza do processo ou metodologia adotados ser ou não participativa, bem como se, nas normas sociais para a infância que balizam a ação das crianças e os jovens, a noção de participação está suficientemente integrada para que crianças e jovens sejam levados a sério.

As crianças são produtoras de culturas, resignificam a cultura do mundo adulto e contribuem ativamente nas esferas sociais e, neste sentido, as pesquisas com as crianças precisam de fato possibilitar uma participação significativa, que escuta e coloca em prática as tomadas de decisões das crianças sobre os diversos aspectos que estão sendo investigados.

Logo, percebemos ao longo das pesquisas a participação das crianças, mas de que modo essas pesquisas estão sendo realizadas? E é este o ponto que investigamos nas pesquisas analisadas, pois realizar tal procedimento requer do pesquisador além de domínio metodológico, o respeito aos aspectos éticos e de acordo com Johnson (2021, p. 301) “abordar métodos como sendo participativos requer examinar a metodologia, num sentido mais amplo, bem como os contextos políticos e institucionais nos quais são aplicados. [...]”.

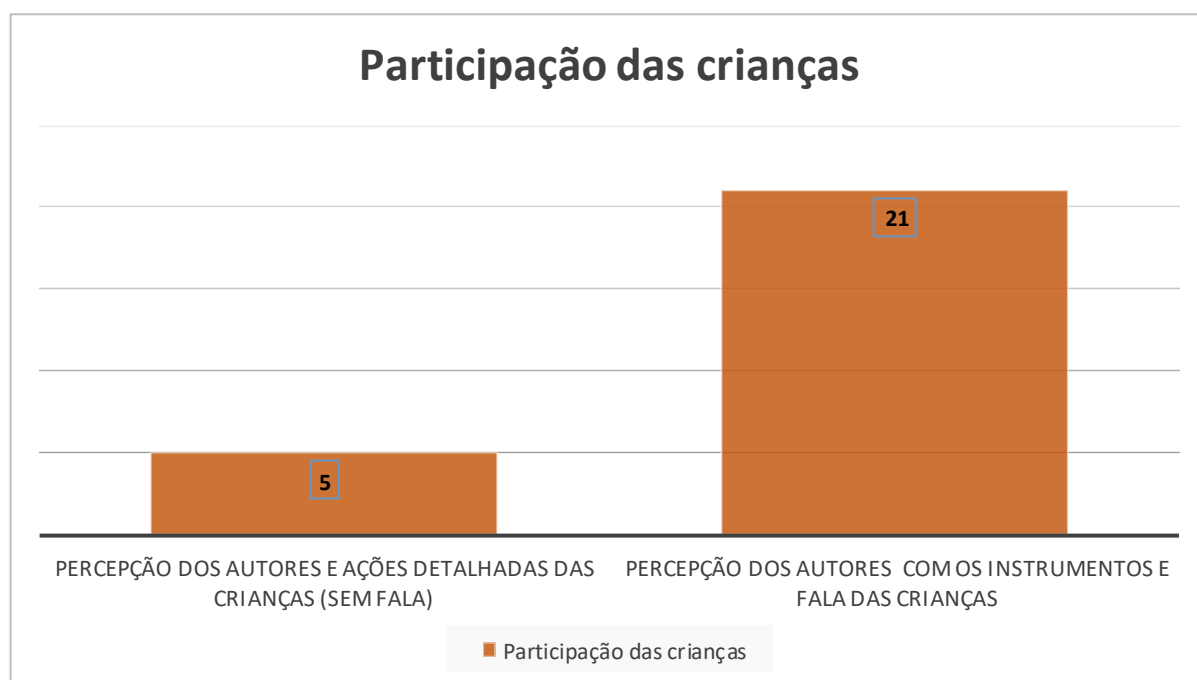
Para Fernandes e Marchi (2020, p. 3):

[...] O investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens; significa, ainda, que esse investigador deverá mobilizar um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta.

A vigilância epistemológica deve ser constante no desenvolvimento de pesquisas com crianças. É essencial que os pesquisadores sigam de maneira rigorosa as teorias da participação das crianças que fundamentam o estudo. Não basta apenas citar essas teorias no trabalho; é necessário aplicá-las corretamente durante todo o processo de pesquisa. No entanto, apenas o próprio pesquisador terá pleno conhecimento de como essas diretrizes estão sendo efetivamente seguidas no campo de estudo.

A seguir, apresentamos um gráfico sobre os aspectos da participação das crianças a partir da exposição e análise dos dados, evidenciando a descrição das percepções dos autores de modo detalhado (compreensão dos autores + ações das crianças em destaque) e percepções dos autores com instrumentos e a fala das crianças (detalhamento dos dados com base em recortes de vídeos, fotos, diário de campo e fala das crianças).

Gráfico 5- Aspectos da participação das crianças nas pesquisas.



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados dos trabalhos (2023).

Dos vinte e seis, vinte e um possibilitaram a participação das crianças a partir de exposição das falas, com desenhos, fotografias, recortes de vídeos, anotações do campo, ora registradas pelos pesquisadores e em outros momentos pelas crianças. Cinco pesquisas registraram as percepções dos autores e as ações das crianças de modo detalhado.

A participação das crianças nas pesquisas deve ser respeitada e considerada como algo que vai além da mera observação dos adultos, buscando valorizar suas vozes, percepções e formas de expressão e, neste sentido, há a necessidade de uma vigilância epistemológica no que tange à transcrição das falas e observações das crianças, seguindo a ética e o compromisso em retratar aquilo que foi coletado tal qual a realidade, sem favorecer quaisquer contributos teóricos que levariam a pesquisa para uma vertente que o pesquisador considera favorável ao campo.

Ao analisar os dados do gráfico, podemos argumentar que o uso dos diferentes instrumentos, a descrição e interpretação das falas e ações das crianças, evidenciam uma prática metodológica coerente com a visão da Sociologia da Infância, a qual a participação ativa é fundamental. Por outro lado, nos casos em que a participação das crianças foi mediada exclusivamente pela percepção dos adultos, a pesquisa não está alinhada com os princípios da Sociologia da Infância, em que recomenda que as pesquisas priorizem as percepções das crianças quando se trata de investigações com as crianças.

1.6.1 O que as pesquisas apresentam sobre a participação das crianças nos contextos educativos

A **participação das crianças** foi discutida com base nos estudos da Sociologia da Infância e, também, apoiados em autores de outras abordagens, conforme mencionamos anteriormente.

No trabalho de Piva e Carvalho (2020) com relação as atividades sociais relativas aos usos dos espaços, eles destacam com base em Rogoff que “as crianças buscam, estruturam e pedem ajuda de seus pares, para aprender a resolver problemas de todo tipo” (Rogoff, 1993, p. 40). Neste sentido, Piva e Carvalho utilizam a participação guiada para direcionar a participação das crianças e as trocas entre os adultos e pares estrutura “o papel que cada uma delas deve desempenhar, mediante a divisão de responsabilidades” (Rogoff, 1993, p. 44).

A participação das crianças deve ser tratada como um direito e um aspecto essencial para o desenvolvimento de práticas democráticas, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Loffler e Delgado (2021):

[...]a participação dos bebês é concebida como um direito, mas também como um elemento presente na vida deles. Nessas condições, a participação dos bebês sofre um conjunto de atravessamentos que ora a possibilitam, ora a limitam, mas que nunca a eliminam por completo, ampliando a compreensão de que os movimentos de participação dos bebês podem apontar caminhos para modificar a prática educativa, sem necessariamente classificarmos os tipos ou modos de participação (Loffler e Delgado, 2021, p. 1-2).

Precisamos estar atentos às formas de participação que são possibilitadas pensadas de acordo com cada faixa etária e, neste sentido, concordamos com Carneiro (2017), que afirma que:

Os bebês e as crianças bem pequenas, entretanto, solicitam serem vistos como sujeitos potentes com capacidade de participar ativamente dos processos de sua aprendizagem, desde que o cotidiano do qual fazem parte seja organizado e considere os seus diferentes modos de se expressar, de ser e sentir (Carneiro, 2017, p.75)

Ampliando o conceito de participação discutido pelos autores, destacamos Campos (2020), que descreve o:

[...] conceito de participação como “ser parte do processo”, isto é, participar de forma ativa, com o direito e poder de definir sobre as decisões ou caminhos a serem tomados, sem diminuir o papel do adulto. A limitação ou a potencialização da participação das crianças dependem das relações de poder que se estabelecem no ambiente, sendo possível a criação de espaços que estimulem seu envolvimento nas decisões coletivas da rotina da instituição (Campos, 2020, p.25).

A participação inclui os aspectos do cotidiano institucional e social das crianças. Portanto, “a noção de participação não é vista apenas como poder de decisão e escolha, [...] mas também como interação, diálogo, comunicação, colaboração, inserção, envolvimento e presença ativa nas situações vividas, ainda que das formas que lhe é peculiar. [...]” (Lira, 2017, p. 16). Somente se consideramos as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, poderemos ampliar nosso entendimento sobre a participação delas na sociedade.

Entrelaçando as discussões com os níveis de participação que as pesquisas evidenciaram, Loffler e Delgado (2021) apontam para as discussões de Lansdown (2005), o qual descreve que os níveis maiores de participação estão relacionados à aquisição da linguagem oral e a uma gradual independência dos adultos e que as crianças maiores são capazes de exercer níveis mais efetivos de participação.

Marques (2020) utiliza a pedagogia-em-participação baseada em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) e descreve que “a pedagogia-em-participação compreende o envolvimento da criança e a participação na construção da aprendizagem mediante ações colaborativas e experiências interativas com os pares e com os adultos em todas as dimensões pedagógicas [...]”, (Marques, 2020, p.39). A participação das crianças está conectada à ideia de cidadania e ao desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e democrática e para Novak e Nazario (2021):

São diversos os modos de participação das crianças, seja em suas fugas, suas perguntas, suas observações, expressas em dimensões corporais, afetivas, lúdicas, relacionais. Nos encontros com/entre pares e pesquisadora, as crianças mostraram que é possível estar presente de modos outros, em brincadeiras, criações, escapes e

expressões que surgem a partir das suas novidades e dos jeitos que experienciam a infância (Novak; Nazario, 2021, p. 4).

Cumpramos refletirmos que tal participação das crianças defendida nesta tese implica na formação dos profissionais que atuam com as crianças e que se propõem a fazer pesquisas, porque promover a participação da criança exige conhecimentos específicos, formação, trocas e principalmente escuta, e “[...] é fundamental que os professores tenham formação que os capacite a fim de garantir a elas seu direito de participação (Santana, 2022, p. 44)”.

Precisamos oportunizar espaços de discussões sobre a participação das crianças no processo educativo “[...] com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças (Campos, 2020, p.64)”. Cumpramos destacarmos que:

Apesar das limitações presentes na formação das professoras investigadas, essas profissionais não possuem apoio necessário do sistema de educação municipal, da gestão e das famílias, no sentido de pensarem coletivamente em estratégias de trabalho, que garantam a participação das crianças (Seribelli, 2019, p. 199).

Surge a necessidade de as instituições educativas mobilizarem os órgãos responsáveis por essa formação dos profissionais que atuam com as crianças para talvez, assim, efetivarmos a participação das crianças nas esferas sociais, ou pelo menos, refletirmos sobre o tema de modo contextualizado, pois:

[...] é fundamental que os espaços educativos assim como os sistemas que os apoiam, compreendam a democracia como um fato relacional criado pelos participantes, considerando que a participação é um processo que envolve interação, expressão de ideias e pensamentos, opiniões, negociações e escolhas em que o outro estará sempre incluído (Villar, 2020, p.74).

As ações e as falas das crianças não podem ser entendidas de forma isolada, mas devem ser vistas dentro dos seus contextos específicos de investigação. O que elas dizem e fazem tem relação direta com as experiências, relações e práticas de seus cotidianos e “[...] a garantia da participação das crianças se torna um dever dos adultos que trabalham com elas diariamente, para além de se comprometerem pela educação das crianças, professores precisam se tornar também defensores dos direitos destas [...]” (Vasconcelos, 2015, s/p).

Defendemos, com base nas contribuições da Sociologia da Infância, que as crianças são atores sociais e devem ser participantes legítimas, suas falas e ações devem ser registradas e analisadas, pois de acordo com Sarmiento (2008, p.20):

As crianças não sendo consideradas como seres sociais pleno, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. [...], não adquirem um estatuto ontológico social pleno, [...] na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

A desvalorização das vozes das crianças afeta tanto seu estatuto social, quanto sua identidade plena, pois transmite a ideia de que suas condições são transitórias e dependem dos cuidados e orientações dos adultos. Com base na Sociologia da Infância, reconhecemos que as crianças possuem competências próprias para contribuir ativamente nas esferas sociais. Se não incorporarmos essa perspectiva nas investigações, não faz sentido afirmar que estamos realizando pesquisas com a participação das crianças, já que suas contribuições não estão sendo levadas a sério.

As crianças precisam estar envolvidas no processo educativo e isso implica em oportunizar momentos de participação efetiva. Para Tomás (2007, p. 56) “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”. Tomás (2007) descreve que:

Quando falamos em participação das crianças interessa considerar: quem são os atores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não), e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança; conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, econômicas etc. [...] (Tomás, 2007, p. 62).

Portanto, se refere ao diálogo com as crianças numa perspectiva horizontal, uma vez que assumimos que as crianças são atores sociais, sujeitos de direitos, precisamos que eles sejam respeitados nos processos educativos das instituições de modo efetivo.

Importa destacar aqui que algumas pesquisas enfatizaram nas considerações, críticas às instituições educativas e aos profissionais, muitas vezes duras e sem sensibilidade para expor os achados da pesquisa. Salientamos que o pesquisador que escreve tanto sobre sensibilidade à escuta, olhares, ações e expressões das crianças, precisa estar atento às descrições feitas sobre o espaço oportunizado à pesquisa, precisa pensar em formas de auxílio para as denúncias que foram evidenciadas, modos de ajuda para reconfigurar o contexto da instituição, que influenciam na formação dos profissionais envolvidos e não apenas criticar

negativamente o trabalho desenvolvido. Sabemos que as mudanças são necessárias, porém, enquanto pesquisadora, precisamos nos colocar no lugar de partilhar experiências e contribuir com os ajustes necessários, visando sempre a emancipação das crianças e a transformação social. Entrelaçando as ideias discutidas neste tópico, descrevemos a seguir uma síntese a respeito do que as pesquisas dizem sobre a participação das crianças nos contextos educativos.

As pesquisas sobre participação infantil se fundamentam na Sociologia da Infância e em autores que discutem os usos dos espaços, a participação guiada e a divisão de responsabilidades entre adultos e crianças. Crianças pequenas e bem pequenas devem ser reconhecidas como sujeitos potentes, capazes de participar ativamente dos processos educativos quando os seus modos próprios de expressão são considerados.

A participação das crianças é entendida como direito, atravessada por condições que podem ampliá-la ou limitá-la e a desvalorização de suas vozes compromete seu estatuto social. A participação é estar imerso no processo, podendo influenciar decisões e caminhos, dependendo das relações de poder estabelecidas na instituição. O conceito de participação inclui decisões, interações, diálogos, comunicação, colaboração, presença, envolvimento na construção da aprendizagem por meio de ações colaborativas com pares e adultos, considerando as especificidades das infâncias e das crianças.

Garantir a participação exige formação específica dos profissionais, trocas e escuta qualificada. Porém, a falta de apoio dos sistemas educacionais, gestão e famílias limita a efetivação desse direito. É necessário que instituições e sistemas educativos compreendam a democracia como um processo relacional, baseado em interação, expressão de ideias, negociação e escolhas compartilhadas, pois a participação infantil é um direito fundamental que requer diálogo horizontal e respeito à posição das crianças como atores sociais.

Talvez, desta forma, entendendo inicialmente os conceitos que a Sociologia da Infância defende, os pesquisadores e professores poderão, de fato, possibilitar a participação das crianças nas pesquisas, bem como no âmbito social.

Finalizando a revisão integrativa, destacamos que por seguir diversas etapas para a busca dos dados relacionados ao tema de estudo, exige do pesquisador um rigor metodológico e ético ao detalhar as informações obtidas com o levantamento dos trabalhos, bem como evidenciar o passo a passo que foi desenvolvido para que o leitor possa acompanhar de forma sistemática o estudo realizado e acreditamos que a presente seção é resultado dessa construção, com isso, esperamos ter cumprido nosso propósito.

SEÇÃO 2

TESSITURA DA PESQUISA COM CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Esta investigação problematiza a não participação das crianças nos processos educativos, a concepção de participação presente na Instituição de Educação Infantil e a forma como ela é materializada nas ações pedagógicas. Considerando as ações das crianças e adultos, o compartilhamento de decisões e as relações de poder no processo educativo, envolvendo o planejamento de atividades, projetos, interações e brincadeiras. Nesse contexto, interessa igualmente compreender como as múltiplas linguagens infantis são mobilizadas e reconhecidas pela instituição, tendo em vista a concepção defendida por Fernandes e Marchi (2020), compreende-se a criança como ator social e sujeito de direitos que abrangem proteção, provisão e participação, conforme previsto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativo e se configura como estudo de caso. O trabalho qualitativo para Minayo (2001, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na pesquisa qualitativa dispomos de uma análise integrada sobre os contextos dos sujeitos investigados, considerando os diferentes pontos de vistas possíveis de serem compreendidos. Na subseção da construção dos dados, fundamentamos o campo do estudo de caso.

A participação das crianças caracteriza seu próprio campo investigativo. A pesquisa com as crianças é interdisciplinar e exige métodos interdisciplinares que possam dar conta de captar as múltiplas linguagens desses sujeitos. (Sarmiento, 2015).

Nesta pesquisa faremos o uso da triangulação dos instrumentos no processo investigativo, com a intencionalidade de qualificar a produção e a interpretação dos dados construídos, buscando interdisciplinaridade e coerência na pesquisa com as crianças. Para Santos (2009, p. 144-145): “A triangulação também promove o diálogo entre as diversas estratégias de pesquisa e áreas do conhecimento científico, objetivando uma análise cruzada dos procedimentos e resultados. [...]”. Para esclarecer, a triangulação foi utilizada apenas nas escolhas dos instrumentos e técnicas para a construção dos dados. Na subseção 2.3 detalhamos os instrumentos.

No que diz respeito a escolha epistemológica, convém mencionar que concentramos nossos escritos e reflexões da tese no viés crítico, inspirados na teoria da Sociologia da Infância que possui em suas discussões a perspectiva crítica. Santos (1999) afirma que a análise crítica da realidade não esgota as possibilidades de criticar o que existe, há sempre o desejo de superação das situações de desconforto, inconformismo ou indignação.

A interpretação de mundo que as crianças trazem é algo complexo para ser estudado, envolve diferentes fatores como reconhecimento do conceito de criança e infância, contextos sociais, espaços e tempos, entre outros e, portanto, metodologias específicas. Para Santos (2009, p. 146):

Com efeito, a crescente complexidade da vida social exige uma sólida formação epistemológica e teórica dos pesquisadores e a implementação de estratégias de pesquisa múltiplas. É necessário conceber a realidade social como um processo objetivo-subjetivo, como uma totalidade, algo próximo da denominada complexidade multidimensional.

Precisamos dispor de uma gama de possibilidades metodológicas que sejam capazes de promover uma compreensão da realidade social a ser investigada em sua totalidade. A forma como conceituamos as crianças e as infâncias determina como entendemos a pesquisa na área. Logo mais à frente nas discussões apresentamos tais conceitos.

De acordo com as contribuições da Sociologia da Infância consideramos as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de culturas. Os direitos estão relacionados à proteção, à provisão e à participação. A infância é vista como categoria social do tipo geracional que possui as suas especificidades quanto a faixa etária, gênero, etnia, classe social, entre outras singularidades (Marchi, 2010).

Trevisan (2015) descreve o conceito de infância que em sua complexidade, precisamos preservar a identidade, diversidade, mas também estarmos atentos às singularidades que a torna única. As crianças são diferentes dependendo do contexto, tempo, o que exige vigilância

do pesquisador em se adaptar a essas mudanças, numa constante busca por seguir as orientações dos órgãos normativos e as manifestações das crianças.

Apesar de referências iniciais, como as de Marcel Mauss na década de 1930, a infância permaneceu invisível, sendo tratada como um estado transitório, um "devir". Essa marginalização derivava, em parte, de uma visão durkheimiana predominante, que via a infância apenas como um período destinado à socialização e à educação institucionalizada, na qual a criança seria "moldada" por estruturas externas.

Destacamos que o campo da Sociologia da Infância – SI foi influenciado pelas contribuições da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Para Sirota (2001) com as contribuições do campo da SI, a infância deixou de ser vista como uma fase transitória ou um objeto passivo de socialização institucional para ser compreendida como uma categoria sociológica plena, que dialoga com as noções de classe, gênero e etnia. As crianças passaram de receptores passivos de socialização para serem reconhecidas como atores sociais e sujeitos de direitos. Sob essa ótica, elas participam ativamente das dinâmicas sociais, interagem com suas instâncias de socialização e contribuem para a construção das relações e estruturas que as cercam.

O fato de a visibilidade social da criança ocupar um lugar periférico ao longo da história, pois elas não escrevem suas histórias e sim alguém registra suas vivências a partir de suas próprias impressões, sem levar em consideração a voz das crianças. Mesmo atualmente, há uma dificuldade em encontrar materiais produzidos a partir das narrativas das crianças. Ressaltamos que no processo de socialização precisamos levar em consideração a participação das crianças “ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 42). Problematicamos assim a “[...] necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças, mas, sobretudo, pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias no sentido de pensar uma outra forma de educação com crianças pequenas” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 47).

Para conceituar as crianças e suas infâncias implica reconhecer suas singularidades, preservando a identidade e as diferenças que as constituem. É um exercício de constante escuta e abertura, exige uma postura ética e sensibilidade diante das manifestações das crianças e de seus modos de pensar o mundo.

A destarte, compreendemos a criança como ator social, produtora de cultura e que possui os seus direitos, reconhecemo-la como alguém que interpreta, ressignifica e transforma o mundo à sua volta. A criança cria linguagens, estabelece relações e produz conhecimento sobre si e sobre o outro, revelando um modo próprio de pensar e de agir que preciso

reconhecer e respeitar. A infância é uma categoria social marcada por dimensões históricas, culturais e políticas e não apenas como uma fase biológica do desenvolvimento. É plural, múltipla e varia conforme o tempo, o espaço, as condições sociais, econômicas e culturais, por isso que falar em infância é falar de infâncias, no plural, reconhecendo que cada contexto produz experiências singulares e modos distintos.

Refletimos sobre a necessidade de pensar as crianças e suas infâncias num cenário público, possibilitando múltiplas experimentações. Neste sentido, há uma preocupação em visibilizar nas vivências cotidianas as crianças, entender o que falam, o que querem, respeitando as suas diferenças e reconhecendo-as como sujeitos de direitos e atores sociais. Promovendo, desta forma, uma nova prática nas relações com as crianças, novos afetos, sentidos e significados para a preservação da diversidade.

Na contemporaneidade, a Sociologia da Infância busca uma sintonia com as mudanças sociais. Surge com a tarefa de criar espaços para o discurso sobre a infância e lidar com a ambiguidade que surgiu, como instável e contemporâneo.

Adentrando ao campo da pesquisa com as crianças, enfrentamos desafios relacionados à preservação de seus direitos. Como pesquisadores, é fundamental que estejamos atentos à ética exigida em cada etapa do processo, desde a escolha dos instrumentos até a interpretação dos dados.

Na análise dos processos educativos das crianças precisamos considerar as relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos, o contexto que estão inseridas e retratar os dados de modo fidedigno. Tal como afirma Trevisan (2015):

[...] Interpretar as ações das crianças deverá ser feito tendo em conta um contexto histórico, social e temporal específico, muitas vezes contendo elementos que constroem as suas ações e interpretações. Nelas, o desafio é o de tentar manter-se fiel às realidades observadas, às suas explicações ao enquadramento que delas é possível fazer (Trevisan, 2015, p. 146).

Nessa vertente, o olhar do pesquisador deve estar atento às manifestações que as crianças apresentam para descrever suas falas, interpretações, modos de ver e estar no mundo. Posteriormente, essa construção será atravessada a partir da lógica da subjetividade do pesquisador com as suas vivências de mundo. Ressaltamos que pode ocorrer nesse processo a troca entre a pesquisa com e sobre as crianças, pois a forma como o pesquisador interpreta as múltiplas linguagens apresentadas pelas crianças conduzirá o tipo de pesquisa que se desenvolverá.

A participação das crianças está ligada às questões éticas, como privacidade das crianças, assentimento em participar ou recusar, eliminação de formas condutoras da investigação baseadas na perspectiva do pesquisador e participação significativa. A privacidade das crianças refere-se à necessidade de proteger informações pessoais, garantindo que qualquer dado coletado, seja tratado com o devido respeito à sua individualidade. O assentimento em participar ou recusar diz respeito ao fato de que as crianças devem ser livres para escolher se desejam participar da pesquisa ou não. Isso significa que, além da autorização dos responsáveis, é necessário obter o assentimento direto das próprias crianças, e elas devem ter o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de pressão ou consequência. No que tange à eliminação de formas condutoras da investigação baseadas na perspectiva do pesquisador; implica que se deve evitar impor suas próprias percepções, expectativas ou crenças sobre as crianças durante a investigação. A pesquisa deve ser conduzida de forma aberta, possibilitando que as perspectivas das crianças sejam reveladas de maneira espontânea e sem manipulação. A participação significativa das crianças na pesquisa não pode ser algo superficial, suas opiniões e experiências devem realmente influenciar o processo e os resultados da pesquisa. As crianças precisam ser vistas como agentes ativos que contribuem de maneira valiosa para a investigação, e não apenas como objetos de estudo. Para Sarmento; Fernandes e Tomás (2005, p.54):

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico.

O reconhecimento da criança enquanto participante e não objeto de estudo são aspectos que interferem no conceito da não participação das crianças nas pesquisas, pois entendemos que essa mudança epistemológica e de construto teórico sobre a pesquisa com as crianças e a pesquisa sobre as crianças, redefine o próprio conceito de participação infantil, tanto nas pesquisas, quanto nos processos educativos que atravessam a rotina institucional. Neste sentido, Sarmento; Fernandes e Tomás (2005, p.54) descrevem que:

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo. [...]

Conquistamos um espaço de pesquisa com a participação das crianças e, por isso, precisamos dar visibilidade a essa investigação para que possamos compreender as crianças, suas vozes, suas interpretações de seus modos de vida e seus posicionamentos. Essa explicação dos autores se articula à nossa experiência nesta pesquisa, em que a presença das crianças foi tratada como participantes, o que configurou em um processo coletivo de construção de significados. Acreditamos que dar visibilidade a essa participação não se restringe a exposição de suas falas, mas implica reconhecer a potência interpretativa que elas possuem, capaz de tensionar o olhar do adulto e ampliar o seu entendimento sobre o que é ser criança e participar.

Precisamos respeitar a alteridade da infância e possibilitar a “tradução e desocultação das vozes das crianças”, assim, “a investigação é considerada como um processo de participação social” (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2005, p.55-57).

Neste sentido, na investigação com a participação das crianças precisamos considerar as questões éticas como um processo contínuo de construção. Citamos com base em Sarmiento; Fernandes e Tomás (2005) algumas questões norteadoras: valorização da voz e ação das crianças; que não seja uma participação fictícia e o pesquisador precisa partilhar de uma postura inclusiva. O assentimento parte da explicação dos objetivos e intencionalidade da pesquisa para os participantes, os termos e documentos precisam estar claros para as crianças e seus responsáveis e se tal participação é voluntária, portanto, podem recusar ou participar. Considerar estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos, tendo múltiplos recursos que possibilitem a construção dos dados e o foco precisa ser a visibilidade das vozes das crianças de modo fidedigno aos seus pontos de vistas.

Em relação à participação, Soares (2006) identifica patamares de participação das crianças, o patamar da mobilização: processo iniciado pelos adultos em que a criança é convidada a participar, vista como parceira na investigação; o patamar da parceria: a tomada de decisão desde o início da investigação é feita em conjunto com as crianças, com trocas e diálogos; o patamar do protagonismo: o adulto investigador é um consultor para a criança e exclusivamente tem-se a ação das crianças presente.

A avaliação do percurso da investigação se refere aos momentos que são oportunizados as reflexões sobre o processo investigativo que pode ser feito individualmente ou em grupo com as crianças. A devolução da informação às crianças diz respeito ao processo de análise crítica com as crianças sobre os dados construídos na pesquisa, dentro de uma linguagem acessível às crianças (Soares, 2006). Neste sentido, como descrevemos no percurso

metodológico desta pesquisa, por ter as crianças como participantes, precisamos dispor de diferentes recursos para dar conta da complexidade de tal investigação.

Para consolidar o que foi descrito, é necessário “reivindicar as crianças como seres competentes, [...], trata-se de considerar que a criança é parceira na investigação, partilha de todo o processo, integra um espaço intersubjectivo, de forma genuína, efetiva e ética” (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2005, p. 63).

Neste sentido, esse processo é uma via de mão dupla em que o pesquisador entende que as crianças podem contribuir significativamente no tema investigado e para Fernandes (2016):

[...] exige uma constante reflexividade, considerando sempre que os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, devem considerar as características das crianças e dos adultos envolvidos, bem como as características que enformam os seus mundos de vida. [...] (Fernandes, 2016, p. 766).

As etapas são negociadas quantas vezes forem necessárias e devem levar em conta a intencionalidade da pesquisa, as características das crianças e dos adultos, o contexto, bem como outros pontos que podem surgir a partir da entrada no campo.

Para Alderson (2005) devemos possibilitar a participação das crianças em pesquisas que fazem parte de suas vivências e contextos de forma significativa. As crianças vivenciam, interpretam e transformam os contextos, por isso defendemos a criança como parceira epistêmica, cuja voz e ação são constitutivas dos processos de produção do conhecimento. Contudo, como a própria autora adverte, possíveis complicações podem surgir quando propomos a pesquisa com crianças, tais como: a divisão das responsabilidades; ao tempo determinado à pesquisa; as transcrições das falas; o nível de participação para que as crianças não sejam manipuladas; o controle final para relatar tudo o que foi construído, entre outros aspectos. Destacamos que como pesquisadora, também enfrentamos esses desafios, ao tentar equilibrar a autoria das crianças nas falas, desenhos, brincadeiras e interpretações com a responsabilidade de organizar e dar sentido aos dados produzidos com as crianças.

Pesquisar com as crianças exige o reconhecimento dos tempos e espaços que oportunizam as ações das crianças. Para Trevisan (2015, p.148): “[...] os contextos onde decorrem as pesquisas poderão ser mais ou menos facilitadores das observações das crianças, da sua liberdade em explorarem esses espaços e de nele poderem participar.” Pensar os contextos de participação das crianças exige o entendimento de como elas interpretam os tempos e os espaços nos processos educativos, pois facilmente pode se converter em uma não

participação e apenas contar com relatos de adultos sobre o que acham que as crianças disseram ou fizeram.

Ao trazer as narrativas da investigação o pesquisador precisa ter cuidado com a sua forma de interpretação e escrita para não configurar em relatos **sobre** as crianças e não modificar (ou cortar) a fala dos participantes. Portanto, é necessário refletir sobre esse processo, retomando as contribuições de autores da área. A participação das crianças não está condicionada a todo o tempo, demanda um planejamento e uma intencionalidade para criar os contextos. Trevisan (2015) argumenta que as crianças podem identificar os momentos ou espaços em que a participação delas será mais significativa, só precisamos promover uma vivência que considere o impacto e as mudanças na realidade.

A pesquisa com crianças perpassa a promoção da autonomia, ela dá visibilidade às potencialidades das crianças, resultando em aspectos positivos para as próprias crianças, reafirmando sua identidade, confiança e em destaque, rompendo com a assimetria nas relações de poder que os adultos impõem nas pesquisas, pois as “[...] conquistas das crianças, assim como seus resultados de pesquisa, vão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais” (Alderson, 2005, p. 438). Logo, a pesquisa desenvolvida com a criança, pode ser o acesso que as crianças estavam precisando, potencializando a confiança e determinação que elas possuem enquanto atores sociais. A pesquisa com criança não se limita aos espaços de fala, demanda ética na escuta e na partilha dos dados, uma vez que o pesquisador reconhece os seus limites, os seus privilégios e não se deixa guiar pela relação de poder.

Há diversas possibilidades de participação das crianças nas esferas sociais, mas o posicionamento do pesquisador não pode ser pautado em sua vontade ou em conduzir as respostas das crianças, mas sim em respeitar com compromisso ético a voz das crianças o mais fiel possível a realidade. “A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p.56).

Pensar na participação das crianças de acordo com Tomás (2007, p.63) implica em descrever como “[...] plena, circunstancial ou contínua. Pode assumir um caráter mais espontâneo ou mais organizado e pode ser mais efêmera ou permanente. Pode, ainda, assumir um caráter público e/ou privado e pode ser coletiva e/ou individual etc.”.

Compreendemos a participação infantil a partir de um processo relacional, ético e político no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e partícipes legítimos das tomadas de decisões que dizem respeito às suas vidas. Não se

restringe a uma ação pontual, se expressa em diferentes níveis e está vinculada às ações concretas que possibilitam às crianças serem escutadas a partir de suas próprias formas de expressão.

Na perspectiva que adotamos nesta tese, participar vai além de responder perguntas ou estar presente em atividades, infere decisões que são postas em prática, que afetam os processos educativos e sociais. É permeada por experiências nas quais as vozes das crianças são acolhidas com compromisso ético, sem serem conduzidas ou subordinadas às expectativas do adulto.

De acordo com Rinaldi (2016), a escuta como conexão que estabelecemos com os outros, exige escutar com todos os sentidos, reconhecer as múltiplas linguagens dos indivíduos, escutar a nós mesmos, exige tempo, consciência dos limites, construção de perguntas, estímulo às emoções, valorização das diferentes interpretações, dar sentido à mensagem do outro, renúncia dos próprios julgamentos e valorização das mudanças. Dá-nos visibilidade, base de qualquer relação e compreensão por meio do compartilhamento e do diálogo.

A pesquisa com crianças exige consciência sobre o tempo e os espaços de escuta. O pesquisador tem o papel de visibilizar as ações das crianças sob suas próprias perspectivas, seguindo uma vigilância epistemológica coerente com os direitos previstos para as crianças, relacionados à proteção, provisão e participação (Kramer, 2002).

Dornelles e Fernandes (2015, p.68) defendem que determinadas pesquisas com crianças “não permitem que a criança assuma a visibilidade que deveria ter, quer no campo científico, quer no campo social e político”. Logo, é necessário mobilizar o pensamento que se tem sobre as pesquisas que envolvem a participação das crianças e, neste sentido, as autoras chamam a atenção para as metodologias que possibilitam novos territórios e novos caminhos, ativando o modo de atenção constante aos detalhes, ao inusitado, ao incerto que podem surgir, acolhendo a participação das crianças de modo respeitoso e ético.

No que tange às questões éticas, quando defendemos uma postura ética frente à participação das crianças nas pesquisas, assumimos uma determinada visão sobre a criança e a infância, como atores sociais que possuem uma infância geracional, que não é única e nem hegemônica. As pesquisas que assumem uma postura ética promovem novas responsabilidades, permeadas por discussões realizadas com as crianças sobre objetivos, benefícios, privacidade, consentimento, divulgação da pesquisa e seus impactos para o grupo e para a sociedade. O pesquisador se emancipa e “as crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar [...]” (Dornelles e Fernandes, 2015, p. 73). As crianças estão

demonstrando a demanda por suas autorias, apontando a autonomia de participação, e isso exige que, enquanto pesquisadores, rompamos com o modo que se pensa a pesquisa e nos aventuremos no desconhecido de modo que o campo nos direcione.

Outro ponto de reflexão é a relação de poder entre os adultos e as crianças, quando o pesquisador adulto assume o controle dos processos, talvez seja a maior questão ética, pois as crianças precisam se sentir livres e seguras para expor suas opiniões sem nenhuma influência e caso queiram, podem desistir da sua participação em qualquer momento. Fernandes (2016) defende que:

[...] quando o poder é encarado como uma maneira de controlo, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente (Fernandes, 2016, p. 770).

Precisamos ter cuidado com a forma que interpretamos o poder, pois não poderemos acessar as informações das crianças, senão respeitando as suas ações, suas vozes e compreendendo seus espaços e tempos de manifestações.

Algumas mudanças são necessárias para que mais pesquisas com as crianças aconteçam e de modo ético, os órgãos responsáveis pelas aprovações dos projetos precisam flexibilizar as formas que englobam as múltiplas possibilidades da participação das crianças que os estudos têm evidenciado.

Nos aspectos que envolvem a ética na pesquisa científica, inicialmente, temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que é assinado pelo participante antes do início da pesquisa de campo em concordância com os pontos que o pesquisador descreveu e a qualquer momento o participante pode recusar em continuar (Pereira, 2015).

Cabe destacar que o termo de assentimento, informado e voluntário, precisa ser tratado com as crianças e não apenas com seus responsáveis, para que elas mesmas possam expor suas preferências. Esse documento deve ser escrito numa linguagem que as crianças compreendam, mas o assentimento deve ser percebido durante o desenvolvimento da pesquisa e não apenas no momento que o termo foi explicado.

O diálogo numa perspectiva horizontal deve estar presente desde o início ao fim da pesquisa, mas “[...] a própria história não tem sido contada do ponto de vista de cada um dos seus atores, pois nem todos, sobretudo as crianças, têm garantida a legitimidade de falar por si. [...]” (Pereira, 2015, p. 58). As pesquisas têm evidenciado o entendimento dos pesquisadores sobre o posicionamento das crianças e suas falas são transcritas com base em

interpretações. Questionamos então a forma de garantir uma pesquisa construída a partir de uma conduta ética, mas como saber se determinada pesquisa, preservou de fato o ponto de vista das crianças? Acreditamos que seja possível com a atenção aos registros, o uso dos dados produzidos de acordo com o posicionamento dos participantes, a forma de interpretação com base em uma conduta ética e, também, com uma devolutiva aos sujeitos durante o processo de construção da pesquisa, talvez assim possa haver uma viabilidade de responder tal questionamento. Fernandes (2016, p.774) descreve que precisamos:

[...] questionarmo-nos acerca da forma como as vozes das crianças são colocadas, mobilizando cautelas epistemológicas e éticas que permitam um olhar crítico e reflexivo, tentando salvaguardar todas as possibilidades de o pesquisador não se deixar influenciar na interpretação e produção de conhecimento com as agendas ocultas, com motivos e/ou interesses implícitos, com assunções ideológicas, entre outros aspetos.

Reiteramos a necessidade da vigilância ética e epistemológica durante todo o processo de investigação com as crianças, no próprio campo e, posteriormente, na transcrição e interpretação dos dados que foram construídos. As vozes das crianças nas pesquisas podem ou não ser retratadas seguindo a ética, pois cede espaço para as interpretações e anseios dos pesquisadores. Precisamos aprender a lidar com a instabilidade que permeia a pesquisa com as crianças para aprender a usá-la como recurso de interpretação e análise dos dados.

A ética na pesquisa com as crianças implica nas tomadas de decisões, nas escolhas que os pesquisadores fazem e como abordam o respeito às ações das crianças, pois como afirma Pereira (2015, p. 62):

[...]a ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e, também, do pesquisador com ele mesmo.

Refletimos sobre a postura ética de uma pessoa em suas atitudes cotidianas, se tal sujeito não adota uma vivência que preserve a ética, como poderia dispor de tais questões enquanto pesquisador? Sobretudo, na pesquisa com crianças que exige estado de vigília constante? O caminho é o compromisso e o nível de comprometimento que o pesquisador está se dispondo a ter. Todo o percurso é permeado pela responsabilidade em assumir para si as particularidades que envolvem a pesquisa com as crianças, o posicionamento do pesquisador, a cada passo, a cada atitude, nos gestos e na escuta, precisa ser reflexivo e contar com responsabilidade por todo o processo, do início ao fim deve estar pautado na ética.

Somos responsáveis pelas crianças que são participantes das pesquisas, a conduta ética precisa estar presente desde o planejamento da pesquisa, bem como no processo de construção dos dados a partir da realidade dos sujeitos, respeitando o ponto de vista de cada um e dialogando sem hierarquias. Fernandes (2016, p.762) defende que:

[...] ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social. Sem salvaguardarem-se essas pré-condições na pesquisa, todo o processo de construção de conhecimento fica inevitavelmente comprometido, bem como o estatuto atribuído às crianças nesse processo, subalternizando-se as perspectivas de uns (crianças) em detrimento de outras (dos adultos), invisibilizando dessa forma a riqueza que adviria dos seus contributos e heterogêneas visões e perspectivas.

Em muitas pesquisas, as crianças são ignoradas e desvalorizadas, se não reconhecermos as crianças como atores sociais, considerando suas perspectivas, capacidade de ação e participação social, comprometeremos a veracidade do conhecimento produzido pelas crianças. Fernandes (2016, p. 763) descreve que fazer pesquisa com crianças:

[...] Significa considerar que não há uma infância homogênea, mas sim uma diversidade de infâncias; que não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças, mas sim que há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças. Significa, finalmente, que não há uma ética *à la carte* passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução[...].

Há uma gama de possibilidades metodológicas que precisamos fazer uso para dar conta da complexidade que se tem ao adentrar nas ações das crianças. Podemos romper com o silêncio e exclusão das crianças, respeitando o seu assentimento, não apenas dos responsáveis, mudando a postura enquanto pesquisador que possui uma visão adultocêntrica, com sensibilidade e imaginação, fugindo do óbvio/estereótipo e reafirmando a concepção de crianças, infâncias e culturas a partir delas mesmas.

Precisamos preservar o cuidado e o respeito às diferentes alteridades que são manifestadas pelas crianças em suas infâncias utilizando habilidades inclusivas que cumpram esse papel, pois de acordo com Fernandes (2016, p. 775):

[...] elas coexistem em um tempo-espço e exigem, principalmente do adulto, competências de enfrentamento que respeitem diferentes alteridades e imaturidades, não as subsumindo na homogeneidade que, por vezes, a ética, em sua vertente institucionalizada, quer fazer valer.

As crianças e as infâncias possuem características próprias que as diferem dos adultos, isso exige respeito por essas particularidades. Na pesquisa precisamos estar atentos ao inesperado, aos imprevistos que podem surgir na relação entre as crianças e o pesquisador que deve estar pautada na ética e no diálogo horizontal. Fernandes (2016, p. 776) aponta que:

[...] o caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

Partilhando desse caminho, as relações vão configurar um cenário que reivindica uma multiplicidade de estratégias sob diferentes âmbitos. Trevisan (2015, p. 147) descreve que:

[...] o retratar das ações complexas das crianças exige a criação de múltiplos olhares sobre os contextos e sobre o modo como estes moldam as suas ações. Implica frequentemente a criação de estratégias metodológicas que lhe permitam diferentes modos de expressão e que mobilizem as competências que possuem em cada momento de pesquisa. A criatividade na procura dessas estratégias é uma das premissas mais importantes, em particular naquelas que procuram completar o discurso falado das crianças com linguagens que dominam e retratam, dos modos como expressam essas realidades, por exemplo, de modo visual.

Desenvolver pesquisa com as crianças, considerando-as como participantes e não objetos, requer criatividade nas escolhas metodológicas, no detalhamento dos instrumentos, bem como na diversidade, pois consideramos as múltiplas potencialidades das crianças. Logo, precisamos ter diferentes meios para a construção dos dados. Outro aspecto que precisamos pensar está relacionado à vulnerabilidade das crianças, o desenvolvimento da investigação causa uma exposição, desconforto; sendo assim, precisamos estar atentos quanto ao bem-estar delas. Os detalhes que envolvem a pesquisa precisam ser discutidos para que elas possam entender e concordar ou não com a participação. De acordo com Fernandes e Souza (2020, p. 975):

Parece-nos, no entanto, que a reflexão crítica acerca do conceito de voz das crianças na pesquisa exige um maior detalhamento metodológico e ético, sustentando-nos no facto de que as crianças são competentes na escuta, no questionamento, em assumir um lugar principal nos processos de pesquisa, desde que sejam asseguradas condições para que tal possa acontecer. Tais condições estão subordinadas a escolhas metodológicas que se devem reinventar de modo a assegurar que as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem nos processos de pesquisa sejam respeitadas.

Precisamos garantir que se tenha a participação das crianças de modo significativo e ético. Para isso acontecer, é necessário que a escuta do pesquisador permeie todas as

instâncias da pesquisa e que partilhe olhares atentos, diálogos, trocas, planejamento, intencionalidade e organização do tempo.

Dentre os aspectos que discutimos até aqui sobre a pesquisa com a participação das crianças, elencamos a seguir alguns princípios éticos baseado em Fernandes (2009):

- Considerar os custos implica pensar as consequências que a pesquisa pode trazer para as crianças em termos de medo, ansiedade, entre outros que as relações de poder podem gerar.
- Respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças que inclui a consideração dos pais ou responsáveis uma vez que estes são representantes legais delas.
- Outro ponto são as questões confidenciais que as crianças revelam aos pesquisadores, nem tudo precisa ser divulgado na pesquisa, mas pode ser o caso de acionar algum órgão competente, pois a pesquisa envolve a responsabilidade social.
- Inclusão ou exclusão das crianças precisa ser feita a partir das próprias crianças sem contar apenas com a lógica do adulto.
- Definição de protocolos e contratos seriam formas de compensar a disponibilidade das crianças em participar do processo investigativo.
- Consentimento informado das crianças, como encontramos em alguns trabalhos seria o assentimento das crianças em participarem da pesquisa, configuram-se como as estratégias de negociação entre o pesquisador e a criança.
- Impacto da investigação envolve pensar nas consequências das conclusões da pesquisa e como serão divulgadas, pois causam impactos individuais e coletivos num viés público.

Na subseção a seguir dialogamos com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Constituição Federal (1988); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Delgado e Müller (2005); Marchi e Sarmiento (2017); Fernandes (2009) e outros autores importantes para a construção da narrativa.

2.1 DIREITO DE PARTICIPAÇÃO: A PESQUISA COM CRIANÇA E O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar
(Ruth Rocha, 2002, s/p)*

Lembramos as palavras de Ruth Rocha no poema: “O direito das crianças”, pois não nos cabe questionar, os direitos estão previstos em lei, só precisamos respeitar. Ao longo das discussões desta subseção, abordaremos os direitos das crianças previstos na legislação, ampliando a compreensão sobre os procedimentos realizados no campo de pesquisa, bem como o debate sobre as especificidades do tema em questão. Nesta parte também descrevemos a manifestação das crianças para o aceite ou recusa na participação na pesquisa, evidenciando o assentimento das crianças, bem como o consentimento dos pais ou responsáveis.

O artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 prevê que “todos os indivíduos têm direito de ser, em todos os lugares, reconhecidos como pessoa perante a lei”, todos, sem exceção, têm direito à dignidade e devem ser tratados como um sujeito único, com identidade e direitos próprios, protegidos por lei. Destaque para a universalidade dos direitos e igualdade perante a lei, uma vez que tais direitos são contínuos e não podem ser concedidos apenas para algumas pessoas, sem exceções.

Destacamos também o artigo 15, o qual prevê que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Independentemente da idade as crianças devem ter esses direitos preservados, bem como o respeito as marcas do seu desenvolvimento e sobretudo a liberdade de participação, expressão e construção da sua identidade, conforme a descrição do artigo 16 “opinião e expressão”.

A Declaração Universal dos Direitos da criança de 1959 no princípio 7º defende que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e se divertir, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Relacionado a esse princípio temos as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da Educação Infantil, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil- DCNEIs de 2009 e o princípio 7º descreve como um direito e não como um privilégio que deve estar presente nos processos educativos das crianças na vida social como um todo, sendo um dever da família, Estado e sociedade.

Ao valorizar as vivências das crianças, tornou-se essencial desenvolver abordagens metodológicas que considerassem suas especificidades. O objetivo foi garantir (promover) que a interpretação desses episódios não ficasse exclusivamente sob a ótica dos adultos, e sim que fosse construída a partir das próprias falas e perspectivas das crianças.

Conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A defesa é em torno da proteção integral da criança que visa assegurar o bem-estar, condições básicas de convivência, oportunidade de aprendizado, acesso a atividades culturais, bem como a justiça social. Tal artigo fundamenta a elaboração de políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes e pressupõe ao poder público a garantia dos direitos mencionados.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, gerou discussões significativas para detalhar os direitos das crianças, com uma nova percepção da infância. Marchi e Sarmento (2017), apontam que as crianças que não se encaixam na norma da infância estabelecida, se justifica no fato de não ser possível tal perspectiva, por não se constituir numa realidade possível para determinadas classes econômicas, pois embora a CDC promova proteção e participação, estas são frequentemente inatingíveis para crianças fora da normatividade infantil.

A Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (1989), no artigo 3º descreve que “os Estados Partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar [...]” e no artigo 36º determina que “os Estados Partes devem proteger a criança contra todas as formas de exploração que sejam prejudiciais para qualquer aspecto de seu bem-estar”.

Os direitos das crianças baseados na CDC são conhecidos como os três “Ps”, ou seja, direito de provisão, participação e proteção. No que tange os direitos de **provisão**, estão relacionados às necessidades básicas das crianças como direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento. Com relação aos direitos de **proteção**, a criança tem direito de ser

protegida contra qualquer forma de violência. Os direitos relacionados à **participação** envolvem o respeito pelas opiniões e interesses das crianças e devem ser considerados na ação das instituições (Fernandes, 2009).

Vejamos então os artigos 12, 13 e 31 que se referem aos direitos de participação:

Artigo 12- Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo 13- A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. [...]

Artigo 31 – [...] Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade (ONU, 1989).

Os direitos relacionados aos três “Ps” são os mais discutidos no campo da Sociologia da Infância e de acordo com Fernandes (2009, p. 87):

Ao desafiar as tradicionais concepções, a Sociologia da Infância é o mais poderoso aliado do movimento de direitos das Crianças ao defender para ela um conjunto de direitos políticos que sustentam a possibilidade de concretização de sua ação e participação.

Defendemos o envolvimento das crianças nos processos de negociação e tomada de decisão, o qual influencia a sua condição de pertencimento à sociedade, pois “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo, e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus cotidianos” (Fernandes, 2009, p.116). A inclusão ou exclusão dos sujeitos depende do nível de participação ao qual estão submetidos. Logo, a participação, além de ser um direito, é também um instrumento de poder e transformação social.

Para Fernandes (2009), o direito à participação está intrinsicamente ligado ao acesso à informação, de modo que a participação só é efetiva quando se tem um conhecimento sobre o processo em questão. As crianças precisam estar informadas para tomar uma decisão significativa.

Por meio do acesso à informação e ao conhecimento as crianças podem ser protegidas também, pois a “a participação das crianças é um mecanismo essencial para a promoção da

sua proteção [...]” (Fernandes, 2009, p.337). Quando as crianças têm um espaço de vez e voz, elas podem manifestar suas necessidades, denunciar situações de negligência, violência e influenciar nas tomadas de decisões que envolvem suas vidas. Nesse processo, as crianças desenvolvem autonomia e segurança para reconhecer as situações de risco e/ou vulnerabilidades que estão.

Para Fernandes (2009), o exercício dos direitos envolve as estruturas sociais e as subjetividades dos atores sociais adultos ou crianças que implica nos espaços de participação, pois:

[...] a sustentação de que movimentos sociais legitimadores dos direitos das Crianças deverão considerar, nos esforços para consolidar a cidadania infantil, uma articulação de direitos e responsabilidades que reconheçam as potencialidades e as competências das crianças, mas também as suas vulnerabilidades e especificidades, que contribuem para a atribuição de faces diferenciadas aos direitos e responsabilidades das crianças e dos adultos (Fernandes, 2009, p.347).

A cidadania infantil precisa ser construída com base nas responsabilidades e nos direitos das crianças, reconhecendo suas competências, mas também as demandas específicas. Os direitos das crianças não podem ser vistos de modo homogêneo em relação aos direitos dos adultos, mas sim de modo particular frente as suas especificidades. Tendo em vista que é um direito, cabe aos adultos possibilitarem espaços seguros para o exercício de participação das crianças.

Os direitos da criança tencionam a pesquisa com crianças, envolvem uma mudança nos métodos. Envolver as crianças nas pesquisas pode romper com o silenciamento de suas vozes, mudando a visão de objeto, de sujeitos passivos para participantes ativos com seus direitos preservados. Alderson (2005) aborda questões essenciais para a pesquisa com crianças pontuando o respeito pelas visões e habilidades do grupo que está relacionado com as dimensões dos direitos das crianças, sobretudo, o de participação, discutimos esses aspectos na subseção anterior.

O exercício dos direitos das crianças é relacionado em primeira instância com ao seu crescimento e amadurecimento, à medida que se desenvolvem, conquistam autonomia e a tomada de decisão aumenta. Também é papel dos pais a mediação e garantia de tais direitos e no que tange um contexto legal e social, cumpre ao Estado prever esses direitos. De acordo com Fernandes (2009, p. 31) “os direitos são também condicionais uma vez que são regulados pelas capacidades das crianças para o seu exercício, pelas responsabilidades, direitos e obrigações dos pais e pelas responsabilidades do Estado”.

De acordo com a Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 7º “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Logo, o Estado deve implementar ações concretas que assegurem os direitos descritos, mas a família e as instituições educativas precisam promover um ambiente seguro para o desenvolvimento das crianças de modo que contribuam para bem-estar físico, emocional e social.

As crianças são sujeitos de direitos, os quais são diversos e a educação é um direito fundamental, como um meio para o desenvolvimento integral, bem como o acesso ao conhecimento. Conforme o artigo 53 do ECA de 1990, exceto o inciso V:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis.

Seguindo as especificidades dos direitos descritos acima, a educação deve promover o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e o respeito dos professores à participação das crianças em diferentes instâncias do ambiente educacional, mas defendemos também a necessidade da preservação dos direitos das crianças para além dos muros das escolas.

O artigo 71 do ECA vai ao encontro do que Fernandes (2009) defende que as crianças precisam ter acesso à informação de modo que contribua para a sua formação crítica e cidadã, “a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Tais direitos precisam seguir a fase de crescimento da criança, sem exposição ao que não é compatível com a idade, com riscos a influências inadequadas ou exploração. As crianças precisam de espaços e oportunidades seguras para brincar e interagir. Os produtos destinados a elas precisam respeitar as normas de proteção, evitando publicidade e/ou abuso comercial.

Ao longo dos anos percebemos a busca por encontrar um modelo ideal de infância, o mais adequado e é neste sentido que a Sociologia da Infância aborda o tema da normatividade infantil, buscando romper com essa visão e apontar caminhos que compreendam a infância como categoria socialmente construída. A normatividade infantil está ancorada em uma perspectiva eurocêntrica, criou um modelo idealizado de infância associado às classes médias

e altas dos países industrializados. Este modelo exclui realidades infantis diversas, como as de crianças pobres, indígenas e que vivem na rua, marginalizando-as social e simbolicamente. Surge, então, as desigualdades de condições de vida e oportunidades. Neste sentido, ter apenas um tipo de infância, desclassifica outros tipos que permeiam a realidade social, logo “[...] será preferível considerar a multiplicidade de concepções de infância, abrindo o caminho à aceitação da diversidade dos modos de vida das crianças e das suas relações com adultos, numa perspectiva crítica, [...]” (Marchi; Sarmiento, 2017, p.958).

As discussões sobre a normatividade da infância ajudam a impedir que as crianças que estão à margem da exclusão continuem invisibilizadas, para passar a compreender que existem múltiplas infâncias com diversidade de condições que precisam ser levadas em consideração nos estudos sociais e:

[...] é na análise das desigualdades sociais e nas suas incidências sobre as crianças que se pode sustentar uma orientação política que, despojada da retórica dos direitos das crianças fora das suas condições estruturais de emergência e promoção, enuncie as condições de inclusão, bem-estar e cidadania cosmopolítica de, efetivamente, todas as crianças (Marchi; Sarmiento, 2017, p.961).

Precisamos desconstruir a normatividade e adotar uma perspectiva crítica que contemple a diversidade das infâncias. As políticas públicas devem focar em crianças em situações subalternas, considerando fatores como desigualdade socioeconômica, racial e de gênero. Marchi e Sarmiento (2017) contribuem com o debate sobre o compromisso social da docência ao explorar a exclusão infantil nas estruturas sociais. A crítica à normatividade infantil, amplia o escopo dos estudos da infância e orienta políticas educacionais e sociais que promovam a inclusão e a equidade.

Na subseção a seguir apresentamos os caminhos possíveis para a construção dos dados, especificando a escolha metodológica e a escolha dos instrumentos.

2.2 ENTRE ESCOLHAS, SENTIDOS E JUSTIFICATIVAS: A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa configura-se como **estudo de caso** por estudar a participação das crianças no processo educativo de um Centro de Educação Infantil - CEI do Estado de Mato Grosso do Sul. Para Amado (2014, p.121):

A sistematização e divulgação do método do estudo de caso tiveram origem na investigação de natureza qualitativa empreendida pelos sociólogos pioneiros da Escola de Chicago, focados na investigação de grupos ou de comunidades socialmente desfavorecidas, na sua maior parte imigrantes.

O método estudo de caso insere-se, então, nas pesquisas qualitativas que investigam determinados grupos ou comunidades e ainda “[...] pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (Amado, 2014, p.122). Há uma multiplicidade metodológica, podendo-se fazer diferentes triangulações visando atender as demandas específicas de cada etapa da pesquisa.

O intuito do estudo de caso pode se revelar na construção de uma base para dialogar com as hipóteses e conceitos que são possíveis no processo de investigação, levando em consideração as especificidades do caso. Para Amado (2014, p. 124):

Nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando conceitualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo. [...]

Precisamos detalhar o caso em estudo, desde as escolhas metodológicas até os achados da investigação. Segundo Yin (2001) devemos considerar alguns aspectos quando nos propomos a pesquisar com base em um estudo de caso:

- É uma investigação que considera um fenômeno dentro de um contexto cotidiano quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos.
- Envolve uma situação única com muitas variáveis a serem analisadas.
- Baseia-se em várias fontes de resultados que configuram em uma triangulação dos dados.
- Elaboração de uma base teórica que define previamente o que observar, quais perguntas investigar e como interpretar os dados, sem comprometer o olhar para o surgimento de pontos que não foram planejados, estando aberto as possibilidades.

Na construção do estudo de caso o pesquisador considera as interações com o meio para direcionar as descobertas sobre o fenômeno investigado, diante de cenários complexos que envolvem diferentes fatores e triangulação metodológica que podem proporcionar novas interpretações.

Mesmo encontrando semelhanças com outras pesquisas anteriormente desenvolvidas, buscamos com este estudo de caso valorizar “[...] o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” para possibilitar “reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 2013, p.97).

Não seguimos um caminho rígido e previsível, é plural e adaptável às circunstâncias, sobretudo com as crianças, exige flexibilidade e abertura para diferentes formas de ser e agir com cada grupo de crianças, pois elas possuem suas próprias normas, sem ter uma forma única de interpretação.

No que tange a participação das crianças na pesquisa foi evidenciado mediante o uso de diferentes instrumentos para a construção dos dados, pois sabemos que as crianças se expressam de diversas formas, logo precisamos de instrumentos que possibilitam captar essas múltiplas linguagens à medida que possibilitamos tempo para a escuta ativa.

Para detalhar os encaminhamentos da presente investigação, o critério de escolha da instituição para o desenvolvimento da pesquisa de campo no CEI específico foi por ter em sua proposta pedagógica a Sociologia da Infância como base teórica que considera as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, tendo em vista que as outras instituições públicas que seguem o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019), bem como o Plano Municipal da Educação (2015-2025), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) não assumem abertamente a Sociologia da Infância como base teórica, embora abordem seus conceitos. Nesse sentido, optamos pela instituição, principalmente por se conectar com os fundamentos teóricos da tese de modo a possibilitar diálogos emergentes. O contexto escolhido está diretamente ligado ao foco da pesquisa que é a participação das crianças no processo educativo das instituições. Apenas uma turma foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, pois consideramos o quantitativo adequado, de acordo com os trabalhos que estão sendo publicados que têm as crianças como participantes. Logo, ao adentrar no campo a sala contava com sete crianças. Os participantes da pesquisa foram crianças de quatro a seis anos, que estão na pré-escola da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por um período de cinco meses, de janeiro a maio, em janeiro iniciamos na semana de formação dos professores e de fevereiro a maio com as crianças. A investigação foi realizada três vezes na semana, às terças-feiras à tarde, às quintas e sextas-feiras no período da manhã, por três horas e trinta minutos diários. O intuito de iniciar a pesquisa na formação dos professores foi para conhecer os percursos formativos que recebiam, buscando conexões ou desconexões nos processos educativos desenvolvidos com as crianças.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram, análise documental, observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações, diário de campo. Seguindo ao compromisso ético quanto à exibição das imagens, essas também tiveram restrições, sendo garantida a divulgação apenas para fins acadêmicos e registro na pesquisa, com autorização dos responsáveis e das crianças. Neste sentido, usamos o aplicativo “comica” que configura as fotografias em desenhos.

Fizemos também a **análise documental** e de acordo com Godoy (1995, p. 21):

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Analizamos a proposta pedagógica da instituição, bem como o planejamento da turma, portfólios, documentações, entre outros, considerando os documentos como fontes importantes para construção dos dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A **observação participante** possibilitou analisar comportamentos e interações humanas, a partir de uma aproximação dos sujeitos de pesquisa, conforme André (2005, p. 26), “a observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Portanto, a observação participante esteve presente em todos os tempos e espaços da pesquisa com as crianças, dentro das salas, nos espaços externos, no momento de atividades extras como educação física, arte etc.

O **diário de campo** foi um instrumento fundamental, pois possibilitou de acordo com Falkembach (1987, p. 16 “[...] avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento [...]”. O diário de campo esteve presente em todos os momentos do campo para registrar os olhares e descobertas da pesquisadora, como forma de arquivo pessoal para não perder os detalhes que a construção dos dados suscitou.

Sobre a escolha pela **roda de conversa** Garanhani; Martins e Alessi (2015, p.325) apontam que: “as rodas de conversas são momentos que ocorrem nas Instituições de Educação Infantil com o objetivo de oportunizar às crianças a prática da linguagem oral, por meio da expressão de suas ideias e opiniões sobre diferentes assuntos pertinentes à faixa etária do grupo”. A roda de conversa foi elaborada a partir da observação participante, tendo em vista a potencialidade das crianças como atores, visando a promoção quanto aos seus direitos, pois

nos diálogos estabelecidos ao longo dos processos educativos evidenciaram pontos de atenção que poderiam ser problematizados na roda. Para Fernandes (2009), a roda de conversa pode ser organizada com as crianças que tenham alguma afinidade ou confiança entre si. Logo, organizamos a roda baseada nessa prerrogativa.

Nas **metodologias visuais** “os estudos da criança encontram no conceito de narrativa gráfica um importante recurso, na medida em que ele favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais” (Sarmiento, 2014, p.12). As metodologias visuais foram utilizadas tanto na observação participante quanto nos momentos das rodas de conversas, com ênfase em tornar visível as ações das crianças. Para Fernandes (2009), a utilização de técnicas visuais, individuais ou em grupo, possibilitam outros formatos de caracterização dos contextos de vida das crianças.

As **fotografias** para Sarmiento (2014, p.2):

[...] são utilizadas como elemento importante da rememoração para o momento da escrita, são incorporadas na documentação apresentada nos trabalhos que se divulgam e são mesmo utilizadas como estratégia de negociações para a entrada no campo e a procura de condições de colaboração na pesquisa.

Os vídeos foram realizados pela pesquisadora como fonte de análise do campo no que tange a construção dos dados e as fotografias como forma de apresentação dos dados e explicação do passo a passo da pesquisa para as crianças.

Para além da informação videográfica ou fotográfica, os **desenhos** das crianças constituem outra importantíssima fonte de informação visual. As crianças têm no desenho, até o início da adolescência, uma das suas mais importantes formas comunicacionais e expressivas (Sarmiento, 2014, p.12). Os desenhos foram produzidos pelas crianças de acordo com o que elas quiseram retratar sobre as formas como compreendem a participação delas nos processos educativos da instituição. Nesse sentido, questionamos as crianças sobre os momentos de participação que elas reconhecem na rotina de atividades para a representação por meio do desenho. Depois os desenhos foram problematizados nas rodas de conversas. Os desenhos também foram utilizados como forma de evidenciar as crianças participantes da pesquisa, com a produção de um autorretrato e um relato sobre si mesmas que foi descrito nas próximas páginas desta seção. Outra forma que utilizamos dos desenhos foi para a representação do CEI, o campo pelo olhar das crianças.

Nesse sentido, o vídeo, a fotografia e o desenho possibilitaram compreender detalhes das experiências das crianças, refletindo sobre os momentos observados, ressignificando a escrita e a análise dos dados. Para a interpretação dos dados contamos com a percepção que as

crianças fizeram da própria participação concordando com Fernandes (2009), pois são elas as legítimas intérpretes com o conhecimento próprio sobre aquilo que representaram.

Por se tratar de uma investigação dos processos educativos das crianças, Fernandes (2009) destaca que é multifacetado, aberto a outros campos disciplinares e com isso multiplicam-se a pluralidade de instrumentos que possibilitam a desocultação das vozes e ações das crianças. A investigação com este grupo precisa ser fluida e com uma diversidade de formas para dar conta da multiplicidade presente. Esse processo envolve uma dupla interpretação, a das crianças e dos adultos (Fernandes, 2009).

A pesquisa envolveu as crianças como participantes e neste aspecto, citamos os trâmites que perpassam as pesquisas na Plataforma Brasil, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep. Estas são as instâncias responsáveis por regularizar os aspectos legais. Os pesquisadores que se propõem a desenvolver pesquisas com seres humanos precisam inserir seus projetos na Plataforma Brasil juntamente com os termos TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (no caso das crianças) que resguardam os direitos dos participantes e aguardar o processo de avaliação para aprovação. Todos os detalhes encontramos na cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa publicada pelo CEP em 2020.

Dentro do campo empírico fizemos uso da análise de conteúdo com base nas contribuições de Bardin (1977) que especifica a finalidade de tal análise. Buscamos, então, esclarecer as interpretações das mensagens que o campo suscita, com o levantamento das informações em categorias que possuem critérios em comuns para possibilitar a interpretação dos dados, objetivando qualificar as vozes das crianças.

Para apresentar os dados construídos ao longo da pesquisa de campo, utilizamos como forma de documentar os processos investigativos com as crianças, a mini-história. Com base em Fochi (2019, p. 20), “nas minihistórias, a escolha pela narrativa como forma de construção da realidade está diretamente ligada ao compromisso subjetivo que se deve assumir quando se decide contar algo sobre a experiência de alguém”.

As minihistórias se configuram como uma forma de observação, reflexão e comunicação das ações que acontecem na instituição educativa, são maneiras de representar a complexidade das crianças e surgem “na busca por formas de comunicação mais sensíveis ao mundo das crianças” (Fochi, 2019, p.17). As minihistórias são utilizadas como forma de documentar os processos de aprendizagens das crianças nas instituições de Educação Infantil

e aqui nos propusemos a trazer como forma de documentar a participação das crianças na pesquisa. Para Garcia; Ichima e Camargo (2023, p.1061):

As minihistórias são uma das muitas opções para documentar o trabalho pedagógico realizado na escola da infância e tem como objetivo evidenciar às famílias e para comunidade escolar de maneira acessível, poética e sensível as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas no processo educativo.

A minihistória busca dar visibilidade ao que acontece na rotina da instituição educativa, com o objetivo de mostrar às famílias, comunidades e às crianças o que tem acontecido nos seus processos educativos e é uma forma potente para registrar e narrar as ações das crianças. Existem diferentes meios para construir uma minihistória, dos quais citamos um que pode acontecer da seguinte forma:

[...] pode se dar já no momento dos registros fotográficos, no qual capturamos a sequência das experiências e os indícios das aprendizagens. Porém, durante a ação pedagógica, poderá existir um vislumbre, uma ideia, sem o controle do que de fato vai acontecer com essas informações, pois podemos criá-las a partir da imersão com os demais registros que fazemos nas interações com bebês e crianças. Depois sim, com a reflexão e estudo sobre o que aconteceu, sobre os registros que tem, sobre a memória, sentimentos, experiências que viveu, pode dar-se forma a uma minihistória (Garcia; Ichima; Camargo, 2023, p. 1071-1072).

Não seguimos um roteiro fixo para elaborar uma minihistória, ela é construída a partir de uma observação atenta do cotidiano e das experiências das crianças. Pode ser produzida com base nos diálogos estabelecidos com as crianças, no desenvolvimento de uma ação pedagógica que chame a atenção do educador, pela análise dos registros escritos, fotográficos, estéticos e após a reflexão que as análises possibilitaram.

Trata-se de uma forma de comunicar as relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos em seus contextos, com narrativas e fotografias dos processos educativos que foram interpretados pelo pesquisador (Fochi, 2019). Logo, buscamos na minihistória uma forma de registrar a participação das crianças na pesquisa em questão. Neste sentido, a mini-história foi construída ao término da investigação como etapa final da pesquisa, para apresentação dos dados que foram produzidos, ou seja, a partir da observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações e diário de campo.

Na subseção a seguir apresentamos o CEI em relação aos fundamentos teóricos que norteiam a proposta pedagógica, cronograma de planejamentos, cronograma de rodas de formação pedagógica, rotina semanal da turma investigada nos momentos de ateliês e com a

professora pedagoga e calendário letivo. Especificamos, também, as professoras que fazem parte do quadro de profissionais no que diz respeito a formação, ao trabalho e as demandas desenvolvidas no CEI, aos estudos e o processo seletivo para entrada na instituição.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O CEI

O CEI foi fundado em 17/06/1991. Em 2018 teve as atividades interrompidas e retornou em 2022 com o intuito de ser referência nos cuidados e na educação das crianças de zero a seis anos, atendendo os filhos (as) das famílias dos servidores estaduais.²

Ao analisar os documentos institucionais objetivamos “[...] considerar se o referido projeto pretende traduzir em conhecimento válido acerca dos cotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo: as crianças. [...]” (Fernandes, 2009, p. 128).

A proposta pedagógica do CEI apresenta o poema “Exercícios de ser criança”, de Manoel de Barros e algumas imagens de crianças brincando em contato com a natureza (imagens essas retiradas do catálogo Quero Quero, lugar onde os móveis da instituição foram comprados). A proposta apresenta a intencionalidade em possibilitar a cidadania infantil, com vistas ao bem-estar e às múltiplas linguagens.

A base teórica é fundamentada na Sociologia da Infância e inspirada nas abordagens de Reggio Emília e Emmi Pikler que tem como intuito “[...] ouvir, observar, dar voz às crianças e às suas experiências, uma vez que ao entender o ser infantil, suas vivências, suas culturas e suas relações entre pares, desenvolve-se uma docência que visa a criança como sujeito ativo na sociedade” (Projeto Pedagógico, 2022, p. 07). Nas discussões atuais não se utiliza mais o termo “dar voz”, como mencionado no referido projeto pedagógico, porque as crianças possuem uma voz, o que elas precisam é de possibilidade de manifestação dessa voz.

O compromisso com os princípios da autonomia e da ética são trabalhados de acordo com os campos de experiências e patrimônios das DNEI (2009) e BNCC (2017). A intencionalidade é preservar a infância, o desenvolvimento saudável e o respeito aos direitos relacionados “à convivência, ao brincar, à exploração do mundo e à expressão de sua liberdade [...]” (Projeto Pedagógico, 2022, p.08).

² O CEI atende filhos dos servidores estaduais que atuam no departamento específico em que o CEI está localizado, ambos estão no mesmo endereço, mas separados pelas estruturas físicas.

O CEI conta com a proposta de seis Ateliês: crianças, cidade e trânsito; **arte, criatividade e magia; corpo e movimento; sons, música e ludicidade**; leitura e contação de histórias e educação financeira. As propostas dos ateliês em destaque são desenvolvidas no período vespertino e são realizadas por professores especialistas (especificaremos o quadro docente da instituição um pouco mais à frente) os demais ateliês são desenvolvidos pelas professoras pedagogas regentes.

O ateliê “crianças, cidade e trânsito” visa conscientizar as crianças sobre as leis de trânsito. O ateliê “arte, criatividade e magia” incentiva a expressão artística por meio das diferentes linguagens como desenho, pintura e colagem potencializando a imaginação das crianças. O ateliê “corpo e movimento” possibilita a expressão corporal, sensações, reconhecimento das funções do corpo, dos limites, posturas corporais, movimentos, ritmos musicais, entre outros. Um excerto do projeto pedagógico nos chamou a atenção “na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o elemento das práticas pedagógicas, de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não à submissão.” (Projeto Pedagógico, 2022, p.13). Embora esteja descrito no ateliê “corpo e movimento” percebemos a visão sobre a emancipação e não à submissão das crianças que pressupõe o trabalho em todas as instâncias do CEI.

O ateliê “sons, música e ludicidade” objetiva despertar o interesse das crianças pela música, desenvolvimento socioemocional, cognitivo e outros de modo que as crianças valorizem a música. O ateliê “leitura e contação de histórias” conta com livros, revistas, gibis, brinquedos e outros materiais do acervo da biblioteca que busca trabalhar a leitura de diferentes formas, promovendo a construção da identidade das crianças e o prazer pela leitura de modo lúdico. O ateliê “educação financeira” tem a intencionalidade de proporcionar a inclusão das crianças em processos de educação financeira para que possam colaborar com o uso dos recursos financeiros em suas casas.

O projeto pedagógico prevê um parque infantil sustentável, um parque sonoro, uma horta e o projeto saúde preventiva e continuada com o apoio de profissionais da medicina, odontologia e nutrição para promover os cuidados da higiene bucal e corporal para uma vida saudável.

O CEI atende os filhos de servidores do departamento onde se encontra a instituição no **período integral** e a Educação Infantil em tempo integral tem diversas justificativas que englobam os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, cada campo com as suas especificidades.

Respeitar os direitos das crianças para pensar a Educação Infantil é romper com a ótica adultocêntrica, pois “a ação educativa parte da concretude da condição humana e social da criança para se estruturar e intencionalizar, sendo que a participação da criança não é secundária, instrumental ou indireta, mas central no respeito da cidadania infantil” (Sarmiento, 2015, p. 37-38). A ação das crianças precisa ser vista com uma prioridade e perpassa o eixo norteador da cidadania infantil.

Sarmiento (2015) descreve alguns aspectos importantes que precisamos considerar em relação a educação da infância, optamos por construir um mapa mental para uma melhor explicação, conforme segue abaixo.

Figura 2: Aspectos da Educação Infantil elaborada em (2024).



Fonte: Elaboração própria com base em Sarmiento (2015).

Para pensar uma Educação Infantil que busca a justiça do bem-estar infantil precisamos defender os aspectos elencados no quadro acima e entender este espaço como um campo de possibilidades em que as crianças possam se expressar livremente, as suas ações são valorizadas, reconhecendo as suas vozes, seus direitos, sobretudo, no que tange o bem-estar, para que deste modo aconteça a cidadania infantil com desdobramentos dessa participação para fora dos muros da escola em que todos os modos de produção cultural são preservados.

Segundo Sarmiento (2015, p.39) o bem-estar “concretiza-se no indivíduo, mas é realizado no espaço social”. Depende de cada pessoa, mas realiza-se no espaço de convivência. De acordo com Sarmiento (2015):

O bem-estar infantil carece de ser perspectivado numa visão global que considere os fatores estruturais e institucionais que o promovem e que despiste tudo aquilo que obstaculiza, faz divergir ou camufla os direitos das crianças, nos seus contextos concretos de existência (Sarmiento, 2015, p.42).

Neste sentido, compreendemos o bem-estar infantil nos aspectos singulares de cada criança que decorrem no espaço de coletividade, num processo de troca com os adultos. O CEI possui a seguinte estrutura administrativa e pedagógica, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5: Estrutura administrativa e pedagógica.

EQUIPE	QUANTIDADE/TOTAL
Direção Pedagógica	1
Coordenação Pedagógica	1
Auxiliar de coordenação para os atelieristas	1
Auxiliar de coordenação para as pedagogas	1
Secretaria pedagógica	2
Secretaria administrativa	3
Pedagogas	6
Atelieristas	3
Assistentes de Pedagogia	16
Assistentes do ateliê	5
Merendeira	2
Psicólogo escolar	1
Auxiliar de Psicologia	2
Nutricionista	1
Enfermeira	1
Técnica de enfermagem	1
Auxiliar de serviços diversos	2
Total de áreas – 17	Total de funcionários – 49

Fonte: Elaboração própria com base em informações fornecidas pela coordenação do CEI (2025).

No Quadro 5 expomos a quantidade total dos membros da equipe que compõe o CEI, mas cumpre descrever a organização por turma, conforme quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Estrutura pedagógica por turma.

Turma	Pedagogas	Assistente de Pedagogia	Atelieristas	Assistentes dos atelieristas
1-A (4 meses a 1 ano e 5 meses)	1	2	1 - Corpo e Movimento, Música	2
1- B (1 ano e 5 meses a 2 anos)			1 – Arte	1
2 (2 a 3 anos)	1	2	1 - Corpo e Movimento, Música	2
			1 – Arte	1
3 (3 a 4 anos)	1	1	1 - Corpo e Movimento, Música	2
			1 – Arte	1
4 (4 a 5 anos)	1	1	1 - Corpo e Movimento, Música	2
			1 – Arte	1
5 (5 a 6 anos)	1	1	1 - Corpo e Movimento, Música	2
			1 – Arte	1

Fonte: Elaboração própria com base em informações fornecidas pela coordenação do CEI (2025).

Cada sala conta com uma Pedagoga, a quantidade de assistentes da área de Pedagogia varia de acordo com a faixa etária e quantidade de crianças, ambas as turmas contam com assistentes diferentes no período matutino e vespertino. Com relação aos professores atelieristas são três (Corpo e movimento, Artes e Música) e cada um desenvolve a proposta uma vez por semana com cada turma, apenas no período vespertino. Para os assistentes de Pedagogia todas são mulheres e no ateliê tem quatro homens, um professor de Arte (foi substituído por uma mulher no mês de maio).

A prática pedagógica do CEI respeita os princípios éticos, políticos e estéticos previstos para o currículo da Educação Infantil. O agrupamento da sala por número de professores e crianças na faixa etária desta pesquisa está previsto um professor para até 25

crianças³. Atualmente, o CEI conta com quarenta crianças matriculadas, sendo seis na turma 1-A, três na turma 1-B, dez na turma 2, sete na turma 3, sete na turma 4 e sete na turma 5.

Especificamos, a seguir, a rotina semanal da turma cinco (turma investigada com crianças de quatro a seis anos), conforme a seguinte organização:

Quadro 7: Rotina semanal da turma cinco elaborada em (2025).

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<u>Matutino</u>	<u>Matutino</u>	<u>Matutino</u>	<u>matutino</u>	<u>matutino</u>
Pedagoga 7h30 às 11h30	Pedagoga 7h30 às 11h30	Pedagoga 7h30 às 11h30	Pedagoga 7h30 às 11h30	Pedagoga 7h30 às 11h30
<u>vespertino</u>	<u>vespertino</u>	<u>vespertino</u>	<u>vespertino</u>	<u>vespertino</u>
Assistentes de Pedagogia e Ateliê 13h/14h30	Assistentes de Pedagogia e Ateliê 13h/14h30	Assistentes de Pedagogia e Ateliê 13h/14h30	Pedagoga 13h/16h	Pedagoga 13h/16h
Ateliê Música 14h30/16h	Ateliê Corpo e movimento 14h30/16h	Ateliê Arte 14h30/16h		

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos da instituição.

Embora conste no quadro acima, os assistentes de ateliê ficam à disposição da turma, mas se dedicam aos contextos das propostas do dia, bem como as documentações, logo as crianças entre 13h e 14h30 ficam sob a supervisão da assistente de Pedagogia.

A turma cinco passa todo o período da manhã com a professora pedagoga e a assistente e o período da tarde com os professores atelieristas e as assistentes⁴. As crianças começam a chegar a partir das 7h30 e até 8h todas chegaram, com exceção de alguns dias em que duas crianças fazem acompanhamento e chegam mais tarde. A assembleia (roda de conversa) inicia-se às 8h e nesse momento o diálogo está relacionado às propostas do dia. O período vespertino inicia-se às 13h. O lanche da manhã é servido às 8h30 e o almoço às 10h30 e o lanche da tarde acontece às 15h10. O sono é oferecido após os cuidados de higiene pessoal depois do almoço, às 11h, as crianças são convidadas a descansarem, aquelas que não quiserem dormir ficam apenas descansando nos colchonetes aos cuidados das assistentes. A

³ A quantidade de crianças segue o que é determinado pela legislação municipal, embora não concorde com esse quantitativo, pois para trabalhar com uma abordagem participativa, onde as vozes das crianças são respeitadas e os seus posicionamentos colocados em prática com uma turma com esse número é um desafio e pode limitar a sua efetividade.

rotina finaliza às 16h e a saída permanece até 16h30. Pelo quadro abaixo é possível visualizar a rotina da turma.

Quadro 8: Rotina diária da turma cinco elaborada em (2025).

MATUTINO	
Acolhida	Nos espaços internos ou externos com propostas.
Assembleia	Diálogos sobre as propostas do dia, clima, dia do mês/semana, leitura da professora ou realizada pelas crianças, músicas, chamada e quantidade de crianças.
Café da manhã	Alimentação e conversas com os pares.
Proposta	Uma proposta com continuidade, ex.: caça aos insetos, visualização no microscópio, registros por meio do desenho e conversa sobre as descobertas. Sempre em pequenos grupos.
Jogos	Momento de livre interação com jogos pedagógicos ou nos setores da sala (mercadinho, leitura e desenho).
Almoço	Alimentação e conversas com os pares.
Higiene pessoal	Ida ao banheiro e escovação dos dentes.
Descanso	Sala do sono com músicas tranquilas de fundo junto com outras turmas.
VESPERTINO	
Despertar	Momento para acordar do descanso
Acolhida	Espaço interno com jogos pedagógicos ou nos setores da sala.
Assembleia	Música de acolhida com os nomes das crianças, movimentos corporais com as sílabas de cada nome e diálogos sobre as propostas do dia.
Proposta	Espaço interno ou externo. Corpo e movimento sempre nos espaços externos, ex.: acrobacias nos colchonetes. Música alternava, ex.: contexto de instrumentos musicais dos povos originários e o outro grupo com desenho de cantora regional sobre o tema em discussão. Sempre em pequenos grupos.
Parque	Momento de brincadeiras livres.
Lanche	Alimentação e conversas com os pares.
Saída	Aguardando os pais na sala com jogos e setores da sala.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos da instituição.

Com base na rotina da turma exposta no quadro acima, explicamos neste momento a organização dos planejamentos. A elaboração é baseada nas expectativas quanto ao currículo previsto nos documentos oficiais para a faixa etária, mas levando em consideração os interesses das crianças. Os professores observam o interesse que as crianças têm demonstrado ao longo da rotina, mas sem conversar abertamente com elas. Eles trabalham com um planejamento emergente que surge por meio da observação dos processos educativos na busca

⁴ Cada professor(a) possui o seu grupo de assistentes, uma assistente para a professora pedagoga e outra

por significados que somente as crianças podem possibilitar num viés da interpretação pedagógica (Rinaldi, 2016). A conversa com as crianças, pensado a partir de um viés de projetual⁵ poderia fazer parte dos processos educativos, pois poderia surgir planejamentos mais significativos que são contextualizados com as crianças e elaborados conforme as suas manifestações.

Os planejamentos da professora pedagoga apresentam a seguinte estrutura: separados por tabelas tem a descrição da assembleia; assuntos a serem tratados, livros de literatura; observações; escolhas dos espaços; explicação da proposta do dia com os conceitos trabalhados; materiais; desafios e provocações; responsável pelos registros; observação e detalhamento de cada dia da semana com a consigna da proposta (Pergunta investigativa); jogos pedagógicos e setores da sala. Com relação aos planejamentos dos atelieristas têm a descrição das propostas que são desenvolvidas em cada turma, no mesmo documento, pois eles passam por todas elas ao longo da semana, logo apresentam de modo separado por tabelas, no que tange a turma cinco tem a escolha dos espaços; detalhamento da proposta do dia; conceitos trabalhados; materiais; desafios e provocações; responsável pelos registros; observação e detalhamento onde separam as investigações de cada grupo.

Ao iniciar o ano as professoras receberam um cronograma dos planejamentos e, neste documento, também constava as datas de grupos de estudos, documentação pedagógica, bem como destaque ao embasamento e referencial teórico que deveria nortear a elaboração das propostas com as crianças. Os encontros para planejamento acontecem às segundas-feiras com diálogos entre a coordenação e professoras, cada turma em um horário específico. O documento é enviado por e-mail na mesma semana, sendo elaborado para duas semanas. Alternadamente, as segundas-feiras que não são dias de planejamento, a professora da turma organiza as documentações pedagógicas e/ou participa de grupos de estudos com a direção/coordenação e equipes, tanto atelieristas, quanto pedagogas, ou seja, duas vezes por mês acontece o encontro para o planejamento, uma vez por mês a organização da documentação pedagógica e uma vez por mês o grupo de estudos. Alguns temas ficaram em evidência e os mesmos deveriam ser trabalhados ao longo do ano com os atelieristas e/ou pedagogas (povos originários, relações étnico-raciais e sustentabilidade).

Em outro cronograma constavam as datas dos diálogos coletivos com a equipe de pedagogas, atelieristas e assistentes. Uma vez por semestre acontece o encontro da

assistente para os professores atelieristas.

⁵ Termo discutido na abordagem de Reggio Emilia, a partir de uma perspectiva projetual que está centrada nos interesses das crianças, as propostas não chegam prontas, são construídas com as crianças.

direção/coordenação com os atelieristas e seus assistentes e em outro momento no semestre com as pedagogas e assistentes, mas há uma flexibilidade caso tenha alguma demanda antes da data prevista. Com base no calendário letivo a entrega do relatório sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é realizada trimestralmente. Duas vezes por ano acontece a Mostra Cultural com a exposição das documentações pedagógicas que as crianças desenvolvem. As salas são organizadas resgatando a identidade das crianças, com documentações de atividades desenvolvidas ao longo da rotina, alternando a exposição das propostas com novas descobertas.

As reuniões com as famílias acontecem ao final de cada semestre, para conversar sobre as propostas desenvolvidas e aprendizagem das crianças, mas o CEI também organiza fora do calendário letivo, algumas rodas de diálogos sobre diferentes temas, como por exemplo um encontro que aconteceu em fevereiro sobre o público-alvo da Educação Especial guiado pelo psicólogo da instituição. O CEI acredita na parceria entre família e instituição, por isso incentiva a participação da comunidade em diferentes eventos e seguem o seguinte roteiro: desmame e desfralde; nutrição preventiva; promoção da saúde e prevenção de doenças; estratégias de utilização saudável de telas; odontologia; fonoaudiólogo; marcos do desenvolvimento infantil; primeiros socorros para os pais e autismo.

No que tange à construção dos relatórios individuais das crianças que são entregues trimestralmente, as professoras seguem um roteiro de procedimentos disponibilizado pela coordenação que precisa constar: imagens que represente as vivências de cada mês; experiências da turma mês a mês; embasamento teórico com algumas citações sobre a abordagem e ao término a revisão ortográfica e gramatical.

A partir da análise do Regimento atualizado em 2022 percebemos que o CEI segue o disposto na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1956), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Na efetivação dos objetivos, em coerência com a proposta pedagógica e o Regimento, preveem “a dignidade da criança como pessoa e a proteção contra toda forma de violência física ou simbólica, e negligência no interior da instituição educativa ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para as instâncias competentes” (Regimento, 2022, p.08).

A formação dos atelierista prevista em Regimento é em Licenciatura em Arte, Música e Educação Física. As pedagogas têm Licenciatura específica para docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental contratados pelo CEI mediante processo seletivo via fundação. As exigências do trabalho tanto das pedagogas quanto atelieristas

variam entre o cuidado e desenvolvimento de propostas com as crianças, documentações, registros em vídeo, fotografias, minihistórias, elaboração de planejamento, curadoria de fotos e registros por escrito para postagem no Instagram, construção de contextos convidativos, organização dos espaços, participação ativa em festividades. Os atelieristas são contratados em regime de vinte horas semanais e as Pedagogas em quarenta horas semanais, tendo o direito a duas tardes de folga durante o mês. Os assistentes de Pedagogia precisam estar matriculados no referido curso na Universidade Federal e os assistentes dos atelieristas precisam estar matriculados nos cursos das áreas específicas de Artes Visuais, Música e Educação Física da mesma universidade citada. O ingresso deles no CEI também se dá via processo seletivo divulgado em edital e é importante citar que após iniciarem as atividades na instituição o assistente tem a opção de ficar trabalhando até a colação de grau.

No Regimento (2022, p. 36-37), capítulo VI a parte destinada às crianças, apresenta os direitos, deveres e proibições, os quais estão relacionados:

Direitos: ser respeitada por todos; ser “considerada e valorizada na individualidade”; “ser respeitada em relação aos princípios religiosos, étnicos, estéticos e culturais, ser orientada nas dificuldades; ser ouvida nas reivindicações e reclamações; ter assegurada a igualdade de tratamento”.

Deveres: “integrar-se ao processo pedagógico; apresentar-se uniformizada; manter hábitos de higiene com o corpo, vestuário e objetos escolares”.

Proibições: “ausentar-se do CEI sem permissão da coordenação pedagógica”; “entrar em sala ou dela sair, sem anuência do professor”; desacatar a direção, coordenação, professores, colegas e funcionários; usar celular sem a autorização da direção ou coordenação pedagógica e praticar bullying.

Conforme o Regimento, a criança que foi matriculada até o ano de 2018 e o seu nascimento seja posterior a 31 de março, considerando a Portaria nº 1.035 de 5 de outubro de 2018, a criança tem o direito de continuidade ao processo educativo seja como forma de permanência ou mudança da instituição. As crianças que foram matriculadas de 2019 em diante precisam seguir a data corte de 31 de março. Na turma cinco, grupo desta pesquisa, tem duas crianças que optaram por permanecer no CEI, pois completaram seis anos após 31 de março e pertenciam a matrícula de 2018.

A contratação dos professores que atuam no CEI é realizada mediante Edital da FAPEC – Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura. Conforme o último edital aberto em junho de 2024, na descrição da vaga foi solicitado a formação em Licenciatura em Pedagogia com conhecimentos em Fundamentos da Educação Infantil, cursos sobre as

abordagens de Emmi Pikler e Reggio Emília como referência e os pré-requisitos foram: ter experiência com crianças de 0 até 6 anos, Docência baseada nas abordagens de Emmi Pikler e Reggio Emília. As assistentes de Pedagogia são graduandas do curso específico da UFMS e os assistentes dos ateliês são graduandos em Música, Educação Física e Arte da UFMS.

Na subseção a seguir descrevemos como aconteceu o encontro com as crianças, a assinatura do TCLE e do TALE por meio de desenhos que as crianças fizeram sobre si mesmas, fotografias e minihistórias.

2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONHECENDO AS CRIANÇAS

Para iniciar o campo com as crianças entregamos o TCLE no CEI para que a coordenação pudesse encaminhar aos pais e caso algum desejasse conversar estaria disponível. Momento que não aconteceu, pois não houve o pedido das famílias. Com a autorização dos pais e da coordenação iniciamos o campo, mas com o compromisso de não fotografar nada até a assinatura do assentimento feito pelas crianças, pois a intenção era apenas criar vínculo com elas para promover a etapa que estava por vir. A partir da autorização da coordenação as crianças me receberam e questionaram sobre a minha presença no espaço delas, argumentamos que caso elas aceitassem, desenvolveríamos uma pesquisa para conhecer as atividades que elas faziam na instituição, as brincadeiras e a rotina. De imediato uma criança respondeu que aceitava com um tom de entusiasmo, mas as demais ficaram desconfiadas. A seguir descrevemos como foi a construção do vínculo com as crianças:

Ao longo do primeiro dia de contato com as crianças, em um momento de aventuras no quintal do CEI inspiradas no livro do “Menino Maluquinho” que foi contado pela professora uns dias antes, uma menina veio até onde estava e solicitou que a ajudasse a subir mais alto na goiabeira, então a ajudei e quando ela conseguiu, me disse que eu poderia sair para ela pular. Passados uns minutos três meninas questionaram o tipo de música que eu gostava de ouvir e respondi que apreciava música gospel e uma me falou que gostava de pagode e começaram a cantar uma música que eu não conhecia, depois emendaram em uma sertaneja que estava em alta no final do ano de 2024 (Notas do campo, 18/02/2025).

As crianças nos mostraram que as culturas externas à instituição são trazidas para o espaço educativo, numa ressignificação montaram uma banda e começaram a cantar e dançar a partir das músicas que permeiam a cultura dos adultos que convivem.

No segundo dia as crianças chegaram ao CEI cada uma em um horário diferente e foram recepcionadas na área denominada de multiuso 1, próximo a uma área externa. Neste início nenhuma criança se aproximou de mim, fui aos poucos andando ao redor e uma menina me convidou para brincar de legos e se sentar perto dela. No decorrer das brincadeiras iniciais, a professora sinalizou para as crianças que a assembleia do dia seria feita no espaço educativo de trânsito, bem como uma cidade em miniatura. Após as brincadeiras, as crianças foram convidadas a irem ao espaço para a realização da assembleia e sentados embaixo de um pergolado conversaram sobre a rotina do dia, o dia da semana e do mês, falaram do que fariam no final de semana, das brincadeiras com os irmãos mais velhos e retomaram a proposta que seria desenvolvida após a assembleia, que seria a brincadeira tradicional de uma colega em específico que faltava para fechar todas as participações, logo essa colega lembrou a brincadeira que sua mãe havia mencionado que era pular elástico. Sobrando alguns minutos, as crianças foram brincar em um espaço semelhante a um palco com arquibancadas e neste momento, uma menina e um menino me convidaram para brincar de esconde-esconde, aceitei e entrei na brincadeira. **Me senti aceita no grupo.** Quando as crianças foram descansar algumas me perguntaram se eu retornaria na segunda-feira, então expliquei que voltaria na terça-feira (Notas do campo, grifo nosso, 20/02/2025).

No terceiro encontro (21/02/2025) utilizamos recursos visuais para aproximação com as crianças, em um cesto surpresa disponibilizamos algumas imagens que contextualizaram a presença da pesquisadora no campo, envolvendo as fases da pesquisa, conforme as imagens a seguir.

Figura 3: O cesto surpresa.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Em uma roda de conversa com cinco crianças, explicamos a proposta da pesquisa e como aconteceria a participação delas. À medida que iam conversando sobre as propostas um menino se recusava a participar e em todas as perguntas feitas ele dizia que não aceitava, então respeitamos a sua decisão e mencionamos que caso ele mudasse de ideia poderia nos procurar. Este foi um momento singular para perceber o assentimento das crianças, mas durante toda a pesquisa houve atenção a manifestação das crianças e caso houvesse alguma desistência da participação, elas teriam seus direitos preservados. Conversamos sobre a escolha de um nome diferente para descrever as falas das crianças no livro que eu escreveria, para explicar esse ponto, mencionamos que os super-heróis como o *Superman*, *Spiderman* e Mulher Maravilha também utilizavam outros nomes como Clark Kent, Peter Park e Diana, assim as crianças começaram a falar os nomes que escolheram. Em um outro encontro conversamos com o menino que havia faltado e com aquele que não aceitou participar anteriormente, este mencionou que apenas aceitaria participar das rodas de conversas e dos desenhos, mas sobre as fotos ele iria avisar quando poderia fotografar ou não. Logo, todas as fotos dele utilizadas foram assentidas diariamente e a outra criança assentiu em tudo. Ao longo do campo, três meninos trocaram de nomes e respeitamos essa troca.

Ainda na roda de conversa foi lido o termo de assentimento para as crianças e pedido que cada uma assinasse, caso concordasse com o que foi explicado. Neste momento, uma criança perguntou qual seria o lugar da pesquisa, porque havia lido o título da tese “A participação das crianças nas instituições de Educação Infantil” então explicamos que faria a pesquisa no CEI com elas. Percebemos que precisava alterar o título de modo que pudesse nos aproximar do contexto e que evidenciasse o estudo de caso pretendido, então a partir desse momento passamos a utilizar “A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS”. Buscando uma aproximação com as crianças, bem como a valorização de suas participações, após a banca de qualificação trocamos o título para “O que dizem as crianças sobre os processos educativos em um Centro de Educação Infantil de MS?”

Buscando a caracterização das crianças as convidamos para registrarem o autorretrato, considerando o aceite delas. Durante os registros das crianças surgiram alguns diálogos, dos quais documentamos, a seguir, por meio de uma minihistória.

Figura 4: Minihistória “Como eu me vejo”?



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Por meio da consigna “como eu me vejo?” As crianças foram convidadas a registrarem seus retratos. Num processo de reconhecimento e construção de identidade os diálogos surgiram:

Sonic: Eu vou fazer a minha orelha...estou fazendo os detalhes.

Mario Espaguetti: Eu estou com fone de ouvido...agora fiz a minha boca, estava sem.

Melinda: Eu fiz eu com uma saia...olha minha bochechona!

Cecília Mal: Eu vou fazer meu corpo inteiro diferente, aprendi com o meu irmão...comecei a fazer a minha sobancelha...tem cílios embaixo e encima quando abre e fecha o olho...estou de maquiagem, porque a minha tia é maquiadora. Após ela olhou para o desenho da Maria Tereza e disse: - Você não fez os seus cachinhos!

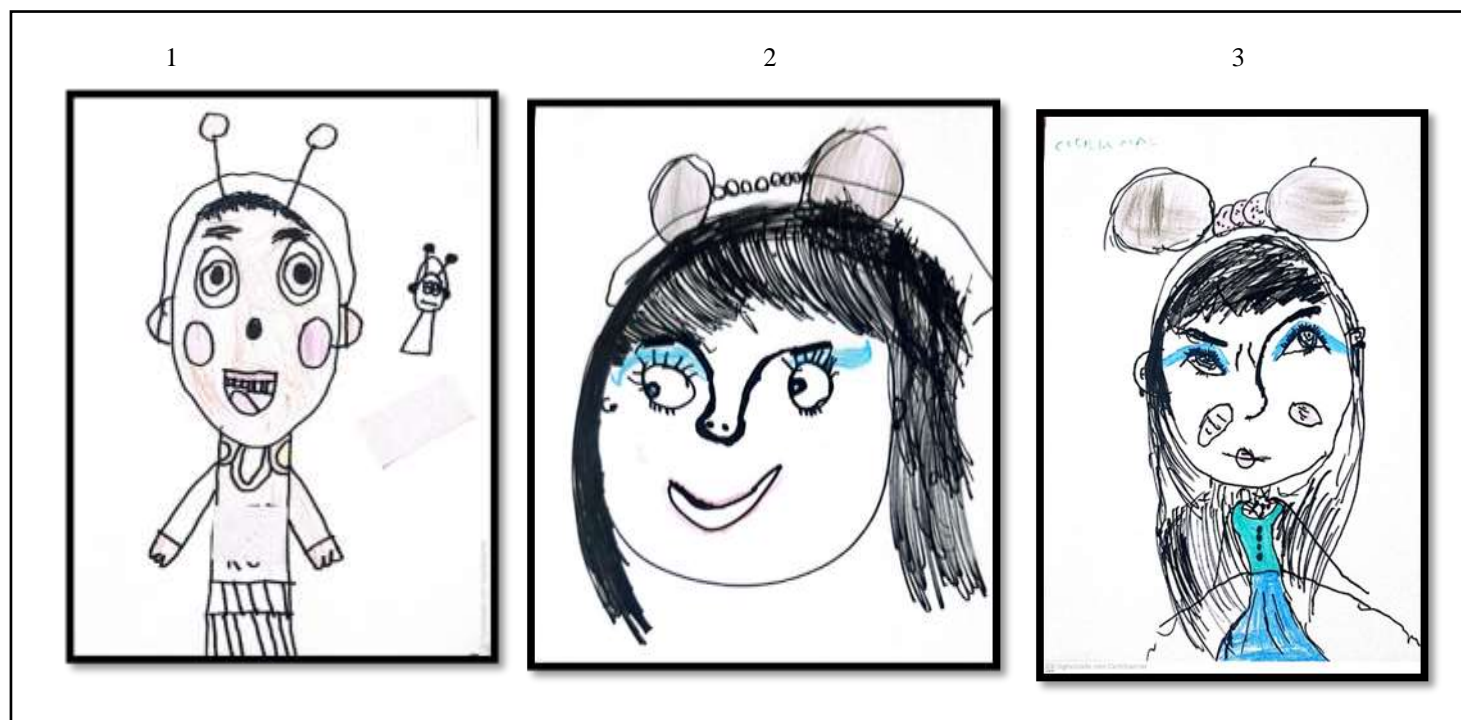
Maria Tereza: Mas eu também tenho cabelo liso.

Entre olhares atentos perceberam que se reconhecer é também se reinventar, pois temos várias formas

As crianças realizaram a proposta com cuidado e atenção aos detalhes de modo que apreciaram representar a si mesmas, pois estavam animadas com a ideia de aparecerem no livro que eu estava escrevendo. Expomos a seguir seus desenhos, com os nomes escolhidos por elas, buscando preservar suas identidades. Convém mencionar que uma criança não aceitou fazer o seu autorretrato, conversamos durante a pesquisa em momentos diferentes, mas o “Miau” manteve a sua opinião (nome escolhido pela criança) “É só tirar uma foto nossa e mostrar para os outros” (fala do Miau). Neste momento perguntei se eles queriam a foto ou o desenho e com exceção do Miau todos pediram para ficar o desenho. Então, Miau ressaltou que eles teriam que pintar e os colegas concordaram.

A partir de um varal que organizamos com o autorretrato, as crianças analisaram os desenhos, escolheram o que queriam que fosse exposto na pesquisa, pois algumas fizeram mais de um em momentos diferentes por solicitação delas. Elas mencionaram que queriam ficar com os registros, então explicamos que após a qualificação todos seriam devolvidos. Para apresentar os participantes expomos as ilustrações e os diálogos que seguem logo abaixo.

Figura 5: Sonic, Maria Tereza e Cecília Mal respectivamente (2025).



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 6: Mario Espaguetti, Melinda e Caroline respectivamente (2025).



Fonte: Acervo da pesquisa.

A seguir estão os comentários das crianças sobre os desenhos e para facilitar o entendimento colocamos os números referente à cada desenho comentado:

Maria Tereza: “Aqui nos tamo maquiada (2)”, “esse a boquinha bem lindinha (3)”, “está lindo!” “Esse é da (nome da colega) parece ela”.

Mario Espaguetti: “o meu está parecido com o do ... (nome do colega) (1 e 4)”.

Cecília Mal: “Eu fiz as coisas bem detalhadas (3)” “Ahh lembrei...Não está escrito o nosso nome real, está escrito o de mentira”.

Melinda: “Quem desenhou esse? Ficou bem bonito (3)”. “Esse da ... (nome da colega) ela está meia triste (6)” (Notas do campo, grifo nosso, 09/05/2025).

As crianças se referiram a uma colega que não gosta de falar muito, nem de se expor, a Caroline foi a que mais se aproximou, durante a rotina nos procurava, sentava-se perto, nos convidava para brincar e eu a incentivava a chamar as colegas, quase no final do campo ela estava mais livre com as meninas, porque no início brincava mais com os meninos ou conosco.

Na turma cinco temos um menino negro, dois meninos brancos, três meninas brancas e uma menina parda. As escolhas dos nomes e formas de representação estão relacionadas aos personagens que assistem em desenhos, vídeos e jogos. Os meninos Mario Espaguetti e Sonic escolherem nomes de jogos e desenharam seus autorretratos baseados no jogo chamado “Sprunki” criado em 2024, que mostra personagens que emitem sons variados possibilitando a criação de músicas, mas a partir da introdução da fase “terror” trouxe trilhas e personagens assustadores. Quando questionamos os meninos sobre esse jogo, eles falaram que não gostavam dessa fase de terror. Já as meninas Cecília Mal, Melinda e Maria Tereza todos os dias elas iam com acessórios, gloss ou batom, calçado de salto baixo e em alguns dias maquiadas com sombra colorida. A Caroline parecia não ligar muito para essas coisas, às vezes passava um gloss.

No decorrer dos dias com as crianças, os meninos pareciam querer chamar a nossa atenção de diferentes formas, falando mais alto e nas brincadeiras demonstrando quem era o mais rápido. Na maioria das propostas desenvolvidas nesta pesquisa, Mario Espaguetti foi o que demonstrou mais empolgação para realizar, Sonic não demonstrava empolgação, mas foi o que se dedicou mais aos detalhes, já o Miau gostava de contar piadas ou falar algo engraçado sobre cada etapa da pesquisa. As meninas gostavam de contar segredos, se juntavam em duplas ou trios e compartilhavam histórias de modo que eu não pudesse ouvir. A Maria Tereza e a Carolina foram as que mais se aproximaram de nós, nos chamavam para brincar, queriam estar perto, nas rodas e nas refeições.

Tendo em vista a caracterização da turma cinco, as famílias das crianças pertencem a uma classe média alta. Atuam como diretores do departamento de Educação; na área de

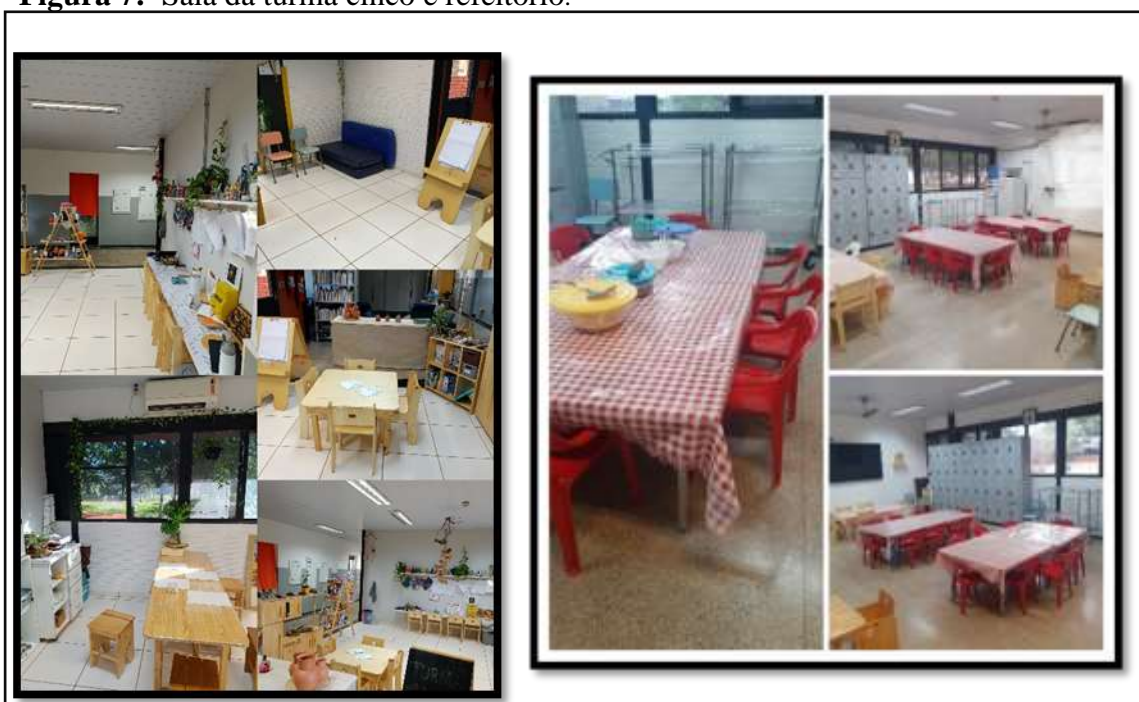
Engenharia; Polícia Federal; Delegado; Bancário; empresário na área de veículos; Presidência do departamento; Publicitário; Chefe Hospitalar; Enfermeira chefe e Examinador do departamento da prática.

No tópico a seguir descrevemos as especificidades do campo com informações pertinentes a caracterização da pesquisa. Contamos com as contribuições das crianças com comentários e desenhos sobre o espaço que elas convivem.

2.5 O CAMPO DE PESQUISA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS SOBRE UM ESPAÇO VIVO

A seguir apresentamos as fotografias dos espaços do CEI e as narrativas das crianças sobre as imagens, bem como os desenhos que fizeram dos espaços, os quais representam os preferidos.

Figura 7: Sala da turma cinco e refeitório.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Figura 8: Multiuso interno e espaço de estudos.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Figura 9: Multiuso externo e banheiros.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Figura 10: Espaço externo.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Figura 11: Quadra e sala do sono.



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Buscando a explicação das crianças sobre esses espaços, em um momento expusemos na TV as fotografias tiradas do CEI e as crianças explicaram:

Miau: “Esses desenhos é só para enfeitar a sala” (figura 6 à esquerda) “Aqui é o soninho, sonequita” (figura 10)

Sonic: “Essas fotos aqui é para enfeitar a sala” (figura 6 à esquerda) “Essa tem que ficar no escuro e eu não posso dormir com ar” (figura 10)

Mario Espaguetti: “Eu acho que é para o dia das mães e para enfeitar a sala” (figura 6 à esquerda) “Na quadra a gente joga futebol” (figura 10) “No parque a gente brinca, corre, faz yoga, cola-cola americana” (figura 9)

Melinda: “A casa do João de Barro verdadeira, nós fizemos com o prof... (nomes dos professores de Arte)” “É verdade, a gente mora na escola” (figura 6 à esquerda)

Cecília Mal: “Essa é a nossa casa” (todas as figuras)

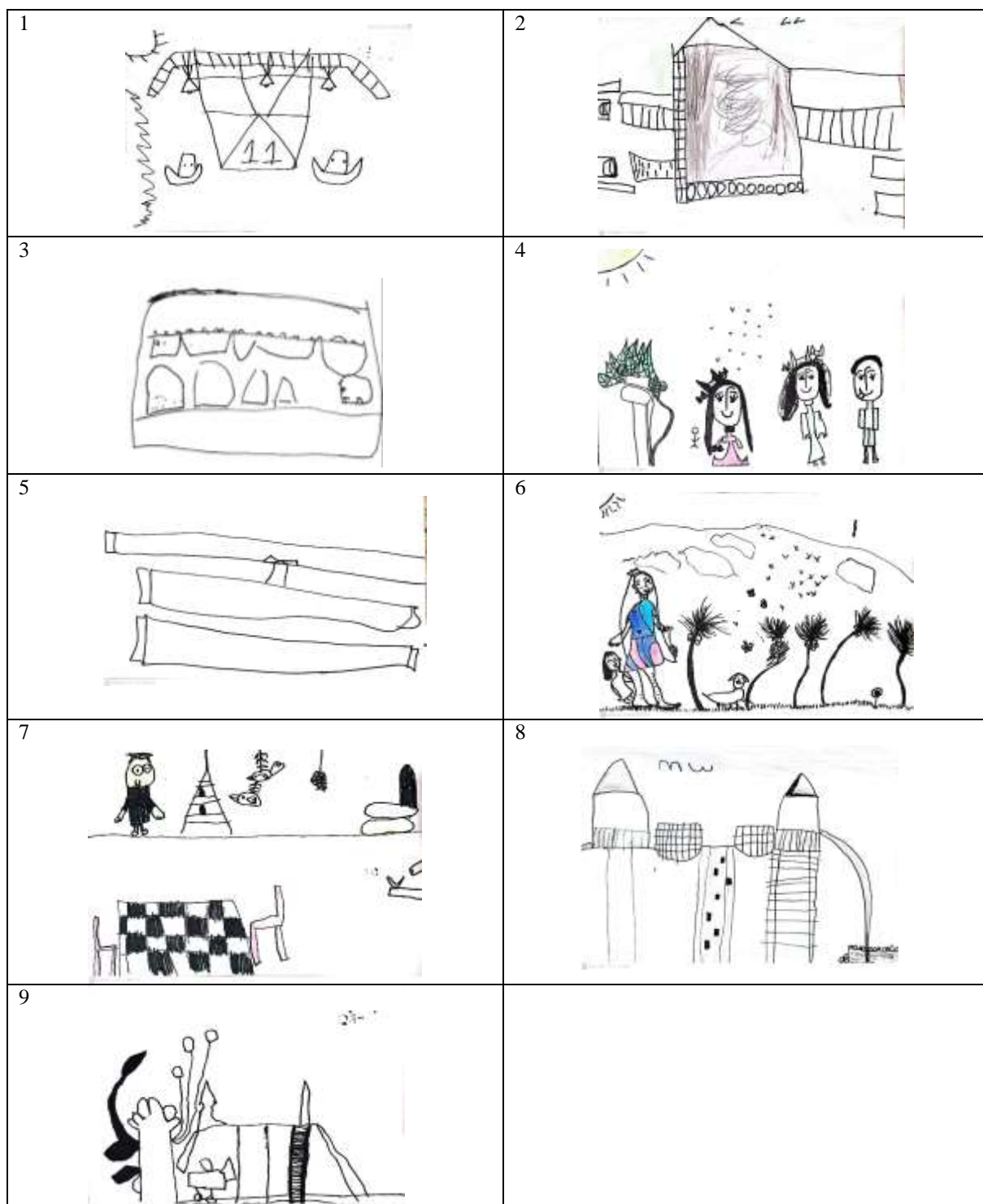
Caroline: “Aqui nós fizemos os números, os amigos estavam falando os números e aí a gente fazia” (figura 6 à esquerda)

Maria Tereza: “Nessa bancada a gente desenha, faz carta, atividade” (figura 6 à esquerda), (Notas do campo, grifo nosso, 08/05/2025).

Percebemos que as crianças acreditam que o CEI é a casa delas, talvez por se sentirem bem, acolhidas e seguras, mas por outro lado pode estar relacionado ao tempo que passam na instituição. É fato que elas amam os espaços externos, os momentos de brincadeiras ao ar livre, mas quando mencionavam o sono, era o momento que não gostavam, pois não podiam ficar conversando. A exposição dos desenhos pela sala como documentação é algo que elas julgam ser para enfeitar ou para mostrar para as famílias. As crianças não participam das escolhas das atividades que vão para a parede e, neste sentido, caberia um diálogo com as

crianças para decidirem no coletivo, elas precisam participar, pois todas as propostas são expostas e isso as deixam confusas sobre o real significado de uma atividade ir para a parede.

Figura 12: Desenhos do CEI feitos pelas crianças (2025).



Fonte: Acervo da pesquisa, registrado em 2025.

Ao lado de cada fala registramos o número referente ao desenho que as crianças explicaram e a partir da exposição dos desenhos as crianças mencionaram:

Maria Tereza: “Aquele ali da gangorra...vai do alto pra baixo, do alto pra baixo” (5).

Cecília Mal: “mas a gente não gosta muito, ...a gente gosta de correr e às vezes a gente finge que lá é o pique no pega-pega zumbi” (8). “Ah, não, não. Tá certinho. Ah, ele fez certinho, né? Cada um fez de um jeito o parque, tá vendo? O Dele fez um espaço além do parque também, que é pertinho do parque. Lembra?...no espaço do parque de pneus” (9) “...tem cachorro aqui, no CEI” (6).

Sonic: “aqui é a sala, a cozinha e aqui onde estamos” (7).

Mario Espagueti: “Não, é o pai da (colega), a mãe da (colega). E ele... Dia da Família, né? Dia da família”. “Foi a... (nome da colega) que fez aqui, é a goiabeira e a caixa d 'água” (4).

Miau: “A gente brinca. Sim, tipo aqui, ó” (2) (Notas do campo, grifo nosso, 13/05/2025).

Com a explicação das crianças sobre os desenhos e as fotografias do CEI podemos interpretar a visão delas sobre os espaços, bem como os episódios que acontecem nos processos educativos e não vemos pela nossa própria lente, mas por meio de suas contribuições. Esses momentos proporcionaram a contextualização e o significado para os espaços e propostas desenvolvidas pela pesquisadora.

SEÇÃO 3

(IM) POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO CEI: RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção apresentamos os dados produzidos, bem como os resultados obtidos por meio de categorias de análise. Com base nos objetivos desta pesquisa expomos os dados que foram construídos por meio da triangulação de instrumentos e direcionaram a criação de três categorias e uma subcategoria, seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as quais foram construídas a partir do material empírico, em diálogo com os objetivos da pesquisa e com o referencial da Sociologia da Infância. Buscamos dialogar com as dimensões recorrentes e significativas às discussões sobre a participação infantil, com os dados mais relevantes que foram observados no campo. No decorrer da produção dos dados, eles foram transcritos diariamente e analisados semanalmente, o que possibilitou a criação das categorias e subcategoria. A partir do que o campo me mostrava (as manifestações das crianças, os processos educativos, as ações e intencionalidade dos professores), identificamos os aspectos recorrentes e esses orientaram a organização do material.

A primeira categoria tem por título “a participação da criança: ação e voz”; seguindo a sequência “nuances da participação infantil: ativa e não ativa”; “relações das crianças com seus pares e com os adultos: tomada de decisão e poder” e por último a subcategoria “a intencionalidade e a escuta como fio condutor dos processos investigativos”. Finalizamos a seção estabelecendo os diálogos possíveis sobre a investigação.

Por se tratar de uma observação participante, e por estarmos envolvidas em diversas atividades com as crianças como participar das brincadeiras, auxiliar nos momentos das refeições, nas idas ao banheiro e em outras demandas da rotina, tínhamos pouco tempo para registrar, em tempo real, os episódios vivenciados diariamente no campo. Por isso, recorríamos a estratégias pontuais, como o uso de um gravador ou do bloco de notas do celular, que nos permitia registrar por voz. Em alguns momentos, quando as crianças estavam envolvidas em propostas de registro gráfico, conseguíamos utilizar o diário de campo para escrever. No entanto, na maior parte do tempo, só era possível fazer registros por meio de fotografias. Grande parte das anotações mais detalhadas era realizada no carro, pouco antes de

sairmos da instituição, ainda no mesmo dia, com o intuito de preservar os detalhes da vivência.

As perguntas para a roda de conversa foram elaboradas considerando os objetivos desta pesquisa e com base nos dados apresentados nos trabalhos da revisão integrativa. Após a entrada no campo, algumas perguntas foram retiradas por apresentarem um conteúdo repetitivo e por acreditar que as demais questões dariam conta de responder ao problema da pesquisa. Analisamos as perguntas com base no que a vivência com a turma nos possibilitava, buscando coerência entre as perguntas o contexto vivido pelas crianças, de modo que pudesse evidenciar as suas vozes.

Ao longo desta seção, apresentamos os dados construídos por meio da triangulação dos instrumentos envolvendo a roda de conversa, registro gráfico, fotografias e narrativas expostas por meio da minihistória, assim como as interpretações realizadas pelas crianças. Após o registro dos dados, organizamos pequenos grupos em dias alternados para que elas pudessem compartilhar suas percepções sobre os eventos observados.

3.1 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: AÇÃO E VOZ

Novas reflexões sobre a infância contemporânea têm suas produções pautadas na mudança de estatuto da criança pelo mundo. Neste sentido, são determinados alguns conceitos-chave para os novos estudos sociais da infância que deve ser entendida em si própria, ou a partir de seu próprio campo, levando em consideração a imagem social que configuram a interpretação social do ser criança, com uma autonomia analítica sobre a ação das crianças e não dos adultos sobre elas.

Sarmento (2009) descreve os pressupostos que fazem parte desses estudos, o primeiro está ligado à ação das crianças, como objeto de conhecimento em si e a partir de si mesma e a alteridade da infância é central no processo investigativo. O segundo recusa a compreender a criança por um percurso de transição, como um devir, neste sentido, o desenvolvimento infantil e suas fases são consideradas, mas sob uma ótica que envolve todos os ciclos de vida e as múltiplas relações sociais que as crianças estabelecem. O terceiro é o conceito de geração, para entender como as crianças pensam e agem nos diferentes e comuns contextos; diferentes por implicar nas condições estruturais da sociedade de classe, etnia, cultura, etc. e comuns porque as crianças passam por processos regulatórios inerentes a faixa etária. O

último pressuposto está relacionado a abordagem interdisciplinar sobre a análise das crianças e dos seus modos de vida.

Para Sarmiento (2009), a infância é uma categoria geracional que envolve as contradições entre os aspectos da homogeneidade e a defesa da heterogeneidade. As visões sobre os aspectos geracionais permeiam os estudos, por fazer parte de um plano analítico socialmente construído. A criança é um ator social competente, com características próprias que se configuram na alteridade geracional.

A participação infantil compõe o campo dos direitos das crianças, pensados a partir de suas próprias necessidades, identificados e defendidos por elas mesmas, sendo interpretados como direitos de ação. Implica em participar das decisões que permeiam a vida das crianças, não apenas de algumas áreas, e sim, de todos os temas. Possibilitamos, assim, a participação de modo determinante em sua construção enquanto cidadão (Gaitán; Liebel, 2011, tradução nossa).

Visando identificar o entendimento das crianças acerca do tema na roda de conversa com pequenos grupos, fizemos a seguinte pergunta: **“O que é participação para vocês?”** Obtivemos as seguintes respostas:

Maria Tereza: É brincadeira.

Melinda: Eu não sei.

Caroline: Eu também não sei.

Cecília Mal: Participação...é participar! Participar de um show, é saber tudo, olha, ser convidado para um show, dar convite, ir para uma festa, ir para a escola numa festa de fantasia.

Miau: Participação é tipo participar de alguma coisa.

Sonic: Participação é participar e brincar. Participar é fazer exercício.

Mario Espaguetti: Participar é brincar também (Notas do campo em 15/05/2025).

De fato, assim como as crianças nos mostram, a participação implica em participar de algo, é brincar, ir em uma festa, mas, sobretudo, das tomadas de decisões que afetam suas vidas, porém, a participação não “é uma norma social que deve ser cumprida, sim uma possível condição para alcançar certos objetivos [...] a questão é em que medida e de que maneira” acontece essa participação (Gaitán; Liebel, 2011, p.49, tradução nossa).

A participação leva à emancipação, no entanto, faz parte de um processo contínuo, é exercício diário e requer vigilância epistemológica, não é efetivada da noite para o dia, em apenas um dia que o educador possibilitou a manifestação das crianças numa roda de conversa, é mais do que isso. Permeia a lógica da marginalização a que são submetidas, rompendo com essa posição de estar sempre à margem de algo.

Participar é tomar parte de algo que terá algum impacto social e que trará mudanças, por isso questionamos as crianças sobre o que elas gostariam de mudar ou organizar no CEI e com relação à pergunta **“Vocês acham que podem ajudar a organizar ou mudar alguma coisa no CEI?”**, elas responderam:

Maria Tereza: Não, mas eu gosto de pintar a parede. A gente pode pintar o chão.

Caroline: Não. Não pode, alguém tem que saber. Ah, eu quero pintar a sala.

Cecília Mal: Eu sei, parede, quero pintar a parede, mas só de uma cor, quero azul claro, de três cores, azul claro, *purple* e rosa claro.

Pesquisadora: Você acha que isso pode acontecer?

Cecília Mal: Aham, ué ali naquela parede branca. A pro já sabe e a gente tem que falar para a (nome da diretora) ou a (coordenadora) a gente tem que perguntar para algum adulto que manda no CEI, porque ela já fez uma coisa que a gente pediu, mas ela não vai deixar a gente fazer isso, a gente é criança, a gente não pode pegar e sair pintando, porque pode se sujar.

Melinda: Eu também gosto de se lambuzar toda, deixar até na cara, ali na terra. Fazer um vulcão de terra e um parque de diversões.

Cecília Mal: A gente pode escrever o nosso nome ali, a gente pode fazer um monte de casas, mas só que de rico. Colocar adesivos ali.

Miau: Não desmontar o formigueiro e deixar eu cuidar.

Sonic: Olha! As outras crianças também podem cuidar.

Miau: Deixar o formigueiro maior. Tirar os lixos de perto dos formigueiros e colocar no lixo certo. É tipo tem uns que comem as formigas, tem aquele tamanduá lá, aquele que tem um bichão

Sonic: organizar o formigueiro, ajudar as formigas, ajudar as construtoras, a pegar mais areia e deixar o formigueiro maior. Salvar as formigas dos bichos perigosos. e também raposa orelha de morcego, elas comem cupim e formiga. Dá pra gente fazer um labirinto para as formigas, com obstáculos.

Pesquisadora: E além do formigueiro? O que mais vocês podem mudar?

Mario Espaguetti: cuidar das árvores (Notas do campo em 20/05/2025).

As crianças nos mostram a necessidade em participar de uma mudança que envolve expressão artística, olhar estético e cuidado com os seres vivos. Elas reconhecem os seus limites e as regras institucionais, pois mencionam o pedido aos adultos e como foram atendidas anteriormente, sabem com quem elas precisam conversar e expor as suas demandas. Compreendem as estruturas de poder e a negociação com os adultos. Demonstraram um senso de pertencimento e preservação de identidade, porque querem fazer mudanças nas quais são as protagonistas.

O brincar também aparece como uma reivindicação, na busca por momentos em que possam explorar os espaços, as texturas e os materiais sem se preocuparem com a limpeza de suas roupas, onde o corpo e a fantasia têm liberdade. Para Beltrame (2021, p.131) “A criança retrata em suas vozes, em seu brincar, em suas ações, em seus gestos, em seus desenhos, enfim, os seus diferentes modos de ser e estar todo seu mundo [...]”. Durante o período de observação, em algumas propostas, as crianças brincavam com terra. No entanto, com a

mudança de estação e a chegada do frio, as atividades que envolviam água e terra foram substituídas por outras que sujavam menos o corpo e as roupas.

Os meninos perceberam a importância do cuidado com os seres vivos e com o meio ambiente e propuseram a construção de um formigueiro. Essa fala pode ter surgido, porque no momento da nossa organização para a roda de conversa, o zelador do CEI estava varrendo o canteiro do formigueiro, então o Miau foi questioná-lo. No decorrer do diálogo, propusemos de falar com a professora regente sobre a criação de um terrário, assim os meninos poderiam ajudar no cuidado com as formigas.

As falas das crianças reafirmam os seus direitos de participação, expressão de suas múltiplas linguagens e pertencimento à instituição, evidenciando a relevância em escutá-las. O que precisamos é pensar se essa participação “[...] ajuda na emancipação e na autonomia dos sujeitos e se contribui para alcançar maior equidade e justiça social [...]” (Gaitán; Liebel, 2011, p.112, tradução nossa).

Realizamos outra pergunta às crianças **“Vocês acham que o CEI é um lugar onde suas ideias importam?”**. E elas responderam:

Melinda: Como importam?

Pesquisadora: Se é importante para alguém, se escutam vocês.

Cecília Mal: Não. Às vezes a gente é interrompida pelos meninos, a gente ‘tá’ falando com algum amigo e chega um menino e vai empurra a gente, se eu ‘to’ conversando com a (colega) o (colega) vai lá e quer conversar com ela e fica me empurrando, ele é meu amigo, mas às vezes ele me empurra, me bate e eu não gosto.

Caroline: Não.

Maria Tereza: Não. A (colega) ‘tá’ certa, e também os meninos vão lá e falam tudo que nós estamos falando para a ‘pro’ e atrapalha a gente a falar e empurra a gente e também não respeita (Notas do campo em 20/05/2025).

As respostas das crianças revelam sentimento de frustração, silenciamento e desigualdade nas interações, apontando situações em que sentem que sua participação é desvalorizada ou interrompida, principalmente pelas atitudes dos colegas meninos. Cecília Mal compartilha uma experiência recorrente de interrupção durante conversas com as amigas com relação a um colega que apesar de ser seu amigo, adota comportamentos que ela considera desrespeitosos⁶. Essa fala traz à tona uma crítica às dinâmicas de poder que se reproduzem mesmo entre as crianças. As meninas demonstram um sentimento de violação da

⁶ As respostas das meninas me chamaram a atenção, por isso, conversei com a professora da turma e expus os protestos delas, para que a mesma pudesse intervir. No mesmo dia da conversa, a professora em seu horário de planejamento passou para a coordenadora e discutiram uma forma de problematizar isso com as crianças. Passados dois meses após o término do campo, recebi uma mensagem da professora que dizia que ela estava colocando propostas no planejamento que promoviam o respeito as vozes das meninas.

confiança e da liberdade de expressão, como se o espaço de diálogo entre pares fosse vigiado pelos meninos. As questões de gênero⁷ atravessaram os discursos das meninas, portanto, julgamos necessária uma aproximação com o debate nos apoiando em um dos trabalhos analisados na revisão integrativa. Para Moraes (2019, p.24): “[...] as crianças interiorizam a ideia de que meninos são fortes e independentes e as meninas são vulneráveis. Tais concepções provocam desigualdades, sustentando e incrementando as diversas formas de violência contra meninas e mulheres.”

Desde muito cedo as crianças aprendem os comportamentos e expectativas associados ao gênero, imposto pela família, escola, mídias e interações sociais. As ideias expostas na citação de Moraes (2019) remetem a relações desiguais de poder, que se são levadas ao longo da vida adulta, legitimam práticas de desvalorização das mulheres. Acreditamos que tais relações são base para a violência simbólica, psicológica e física contra as meninas e mulheres que tiveram que naturalizar tais violências e ceder espaço para a dominação masculina. Destacamos que o educador:

[...] deve assegurar a alteridade das crianças, a qual se tece entre vozes e silêncios, entre ditos e não ditos, ancorada em processos de pesquisa respeitadores da complexidade nos processos de comunicação entre adultos e crianças (Fernandes; Souza, 2020, p. 983).

Paralelamente ao que afirmam as autoras sobre a pesquisa com crianças, ressaltamos o compromisso do professor em estar atento às relações entre os colegas, de modo a promover a alteridade e garantir que nenhuma voz seja silenciada, intervindo sempre que estereótipos de gênero se manifestem e possam desvalorizar determinadas experiências. O enfrentamento dessas questões exige do educador um olhar sensível às formas pelas quais o gênero atravessa as relações do cotidiano escolar.

Ainda com relação às respostas dessa mesma pergunta feita às crianças, os meninos falaram: “Miau: Não. Sonic: porque é a professora que manda” (Notas do campo em 20/05/2025). Eles mencionaram que acreditam que suas ideias não importam, porque a professora que manda. Isso nos remete a Gaitán e Liebel (2011, p. 62): “[...] quando não existem os meios de fazer uso dos direitos, estes só têm importância simbólica, nada mais [...]”. Reconhecemos a necessidade das regras institucionais, mas refletimos sobre o diálogo com as crianças, no sentido de promover espaços de manifestação de suas vozes,

⁷ A discussão sobre gênero poderá ser ampliada num possível pós-doutoramento e não neste momento, **seguimos** com esse compromisso.

possibilitando uma escuta ativa e valorização da participação nos processos educativos. De acordo com Gaitán e Liebel (2011, p. 50, tradução nossa):

A participação não é um estado determinado a que se tem que chegar, nem tampouco um objetivo a cumprir, se trata de um processo contínuo de aprendizagem que sempre tem lugar em um determinado contexto de modo que se constitui como uma prática contextual.

A participação não deve ser vista como uma meta a ser cumprida, perpassa um processo contínuo de aprendizagem que acontece de forma permanente e situada. Está sempre em construção, ocorrendo dentro de contextos específicos, atravessada por relações, espaços, tempos e culturas próprias. A participação envolve escuta, negociação, reconhecimento e interação constante, respeitando as singularidades de cada grupo e realidade. Mas como compreendemos a escuta? Para tanto, nos apoiamos em Rinaldi (2016), que prevê que a escuta é sensível a conexão com os outros, envolve a necessidade de ouvir e ser ouvido, é escutar com todos os sentidos, não somente com a audição, compete reconhecer as múltiplas linguagens, dos muitos códigos que são usados para a comunicação. A escuta interna também faz parte, escutar a nós mesmos, o silêncio e perceber o que ele nos declara. Dispor de tempo é essencial para a promoção de uma escuta efetiva, pois engloba curiosidade, dúvidas e promove perguntas que geram investigações. Está aberta a diferentes interpretações, é a busca de sentido à mensagem do outro, exige abertura às mudanças necessárias, ela legitima e rompe com o anonimato, é permeada por ação, reflexão, compartilhamento e diálogo.

Em continuidade, na roda de conversa perguntamos às crianças **“O que vocês mais gostam de fazer aqui no CEI?”**. E elas disseram:

Maria Tereza: eu gosto de brincar no parquinho e também gosto de brincar no parque de pneus e também de atividade e do parque de areia.

Melinda: Eu gosto do parque de areia e brincar no parquinho e só isso. Ah e açaí no lanche e ficar na rede.

Cecília Mal: Rede, açaí, doce e parquinho. E parque de areia, parque de pneus, a gente gosta de tudo, menos do almoço e da sala do soninho, é muito chato, a gente tem que descansar e ouvir uma musiquinha de bebê e fica muito tempo dormindo.

Miau: ir no parquinho

Sonic: ir no parquinho

Mario Espagueti: ir no parquinho.

Pesquisadora: Tem mais alguma outra coisa que vocês gostam?

Miau: Não, só o parquinho.

Pesquisadora: Por que vocês gostam tanto de brincar no parque?

Sonic: porque é tão legal, porque a gente só gosta de brincar com a nossa turma sozinha, sem nenhuma criança atrapalhar, tipo outra turma (Notas do campo em 15/05/2025).

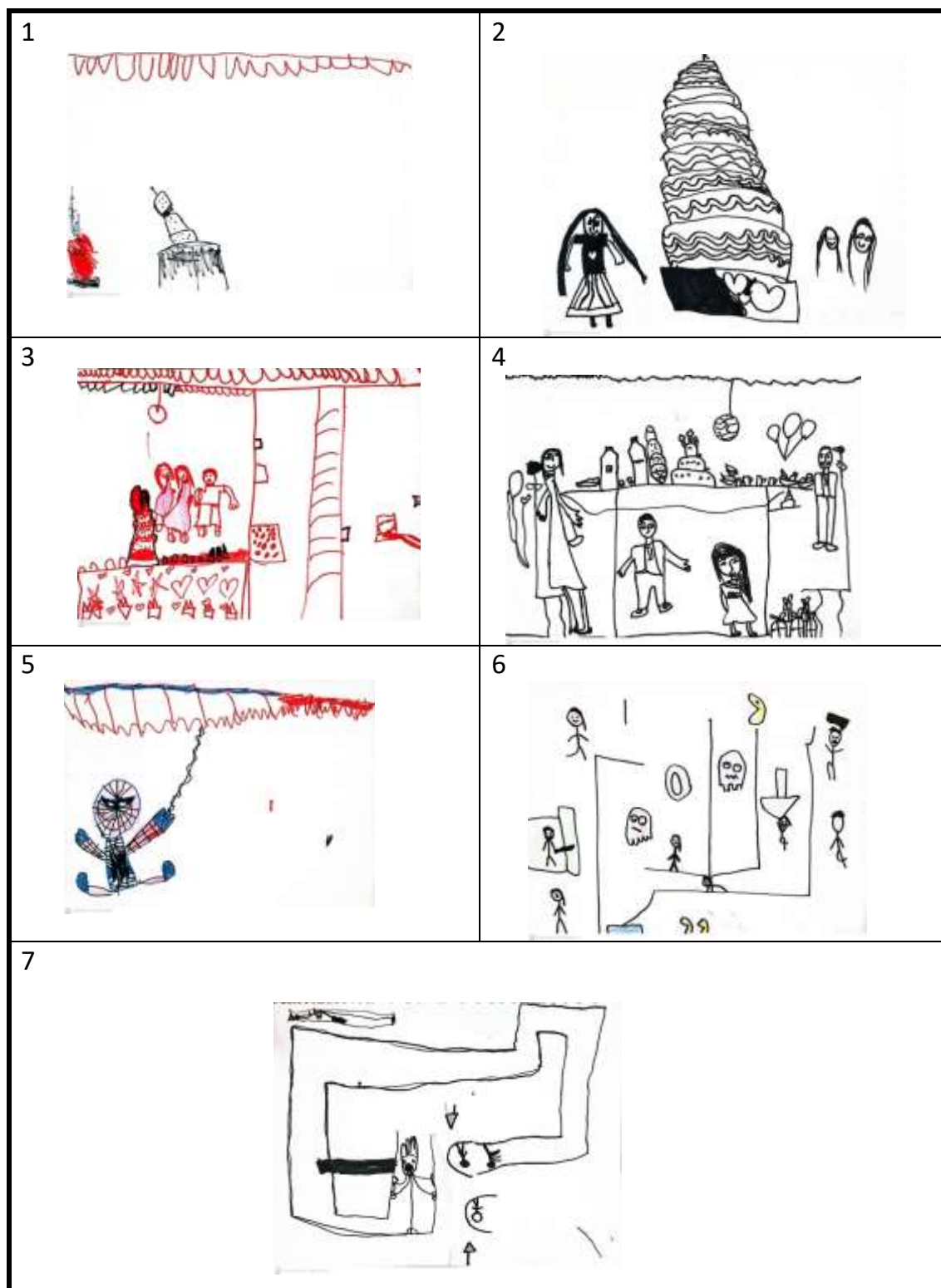
O parquinho aparece como o elemento central e mais valorizado da rotina das crianças, citado por praticamente todas elas, reforçando a importância do brincar livre. Para Goll (2024, p.47):

É através das brincadeiras que a criança também acaba por recriar situações do seu cotidiano, que são reinterpretadas pela sua imaginação. Essa representação do cotidiano acontece pela combinação de suas vivências e as novas formas de interpretar e reproduzir a realidade.

As experiências de bem-estar também aparecem, como o momento de lanche com açaí e das brincadeiras livres com a rede, que demonstram conforto e alegria. O momento que menos gostam é o horário do sono, mas pensamos que caberia um diálogo para explicar a necessidade para o crescimento físico, para a aprendizagem, bem como para o bem-estar emocional delas, pois a “abordagem dialógica valoriza a participação ativa das crianças, reconhecendo suas vozes e experiências como elementos essenciais na construção do conhecimento” (Goll, 2024, p.19). A Sociologia da Infância tem evidenciado novas formas de investigações com as crianças, possibilitando a construção do conhecimento a partir delas mesmas, da escuta de suas vozes e ações.

Em outro momento, propusemos às crianças que representassem os momentos de suas participações no CEI por meio do desenho que podem ser apreciados logo a seguir.

Figura 13: Representação dos momentos de participação das crianças.



Fonte: Acervo da pesquisa em 2025.

A título de conhecimento, o desenho 1 é da Caroline, o 2 é da Melinda, o 3 é da Maria Tereza, o 4 é da Cecília Mal, o 5 é do Sonic, o 6 é do Miau e o 7 é do Mario Espaguetti.

Na roda de socialização dos desenhos, as crianças solicitaram que entregássemos seus desenhos, e nos comprometemos a entregá-los após a qualificação. Durante a roda de conversa, as crianças apresentaram os seus desenhos e explicaram que retratavam festas de aniversário realizadas no CEI e fora dele, além da festa junina e da festa à fantasia promovidas pela instituição, com bolo e brincadeiras. Maria Tereza contou que havia feito a sua festa de aniversário. Aproveitamos, então, para perguntar se poderiam nos explicar por que ela fez esse registro no contexto em que falávamos sobre participação e a Cecília Mal respondeu que se tratava da participação da família dela.

Nos períodos que antecedem essas festas as crianças escolhem as músicas, estilos de dança, comidas e ajudam na decoração da instituição. Refletimos que esses momentos representados nos desenhos evidenciam o protagonismo das crianças ao desenharem e explicarem eventos importantes para elas. Ao participarem das decisões, são possibilitados o desenvolvimento da autonomia e voz. Maria Tereza, ao compartilhar sua experiência e Cecília, ao interpretar o sentido da participação, ilustram como elas se envolvem criticamente e emocionalmente em situações que são significativas. Isso nos lembra de um episódio do campo que descrevemos a seguir:

No mês de maio a instituição promoveu diferentes trabalhos sobre a conscientização do trânsito, pois é denominado de “maio amarelo” e as crianças do CEI foram convidadas a cantarem uma música curta para os servidores da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, entregaram panfletos e realizaram brincadeiras relacionadas. Elas estavam eufóricas, desde o momento do transporte ao desenvolvimento da proposta (Notas de campo, 15/05/2025).

Durante o mês de maio as propostas desenvolvidas com a turma cinco estavam relacionadas ao trânsito, nas rodas de conversa prevalecia o diálogo sobre o cuidado ao atravessar a rua, velocidade, uso de eletrônicos, entre outros pontos. As crianças construíram trajetos, simbolizaram o movimento do trânsito e participaram em um departamento específico sobre o evento citado acima, de modo que se preparassem para a execução da atividade, neste momento puderam tirar suas dúvidas e expor suas ideias. Como o intuito de engajamento político, as crianças também participavam de passeios a órgãos públicos para falarem sobre temas diversos. De acordo com Lira (2017, p.133):

[...] é relevante que o ambiente escolar onde as crianças estejam presentes, seja um espaço-tempo de possibilidades no qual elas possam, dia a dia, experimentar situações de diálogo e negociações de sentidos referentes às suas relações com seus pares e adultos, compreendendo, gradativamente e singularmente, as relações entre os eventos [...]

A seguir, apresentamos a segunda categoria, relacionada à participação infantil ativa e não ativa, na qual são expostas minihistórias e diálogos da roda de conversa sobre a rotina das crianças no CEI e analisadas as formas como a participação ocorre nos processos educativos.

3.2 NUANCES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: ATIVA E NÃO ATIVA

Para compor esta categoria nos apropriamos das contribuições do trabalho de Lira (2017) analisado na revisão integrativa. A autora descreve três categorias denominadas “as crianças “participam” de modo indireto não ativo; as crianças participam de modo direto ativo e as crianças participam de modo direto não ativo”, que se referem à participação das crianças na construção do currículo da instituição. Conforme a seguinte organização, na categoria “as crianças “participam” de modo indireto não ativo” se relaciona com as proposições do projeto político pedagógico e nos discursos, ações e intencionalidades da coordenadora e da professora; na categoria “as crianças participam de modo direto ativo” se refere à tomada de decisão e escolha entre as crianças, interação e colaboração nas brincadeiras e com opiniões nas situações coordenadas pela professora; na terceira categoria “as crianças participam de modo direto não ativo” diz respeito às condições restritas de participação.

Isso nos leva a refletir sobre as crianças que estão presentes no momento de tomadas de decisões, elas demonstram compreensão do contexto discutido, mas não verbalizam suas opiniões, ficando à margem da participação. Nós, enquanto pesquisadora, acreditamos que não existe meio termo, ou as crianças participam e se expressam abertamente ou não participam, agora, é necessário que o adulto interprete esse silêncio e busque alternativas para promover a participação de todas as crianças, devendo rever as suas estratégias. Convém explicar que nesta pesquisa, cunhamos a participação ativa como os momentos que de fato as crianças participam e a “não ativa” para os momentos que não acontecem a participação das crianças.

Na busca por superar as visões tradicionais que viam a criança como um devir, no que iriam se tornar, os estudos sociais da infância nos mostram que as experiências das crianças não são neutras, são atravessadas por fatores como classe social, aspectos culturais e econômicos, relações de poder, proporcionando, desta forma, uma concepção que considera as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Soares (2006) defende a participação infantil a partir dos interesses, necessidades e direitos das crianças, com protagonismo e intervenção social. Logo, insere-se como uma questão política, social e científica. A participação das crianças não se limita aos aspectos pedagógicos, deve envolver a intervenção no meio em que vivem, rompendo com as barreiras que desconsideram as suas vozes e colocando em pauta as questões políticas na medida em que promove a garantia dos direitos de participação.

Defendemos a escuta das vozes das crianças e suas perspectivas como elementos centrais, fortalecendo as práticas éticas e metodológicas que respeitem o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que ampliam a compreensão de seus mundos, experiências e relações.

No âmbito da Educação Infantil, entendemos como um campo de possibilidades que valoriza o bem-estar infantil, que valoriza o direito ao brincar, explorar e aprender de forma significativa e contextualizada em ambientes seguros, acolhedores, inclusivos e democráticos. De acordo com Brostolin (2023, p.18):

O ambiente da Educação Infantil mostra-se um espaço fértil para a participação das crianças, colocando vários desafios em relação aos recursos e metodologias como forma de escutar as crianças. Um dos caminhos pode ser por meio de suas próprias linguagens e formas de compreender o mundo, observando-as em seus contextos, percebendo suas interações, necessidades e interesses numa perspectiva investigativa, interpretativa e crítica, assegurando que sua participação se torne audível e visível em suas manifestações e dinâmicas.

A forma como as crianças serão escutadas impõe desafios para que seja de modo efetivo. Logo, precisamos perceber suas expressões e dispor de recursos coerentes com as suas linguagens. De acordo com Fernandes (2009, p. 295):

[...] As dinâmicas de participação social das Crianças deverão ter em consideração, antes de mais, as suas escolhas, uma vez que a participação não pode ser entendida como um princípio compulsivo, mas como uma dinâmica cujo exercício depende fundamentalmente da vontade dos seus detentores; ela exige a organização de mecanismo de informação das crianças relativamente à sua situação social e de sujeito de direitos; a participação social das crianças implica que a sua voz seja considerada como ferramenta essencial em qualquer processo participativo [...].

A participação das crianças não pode ser algo imposto, mas fundamentado nas próprias escolhas das crianças de modo consciente e voluntário, bem como num processo que respeita a autonomia. Isso envolve o acesso a informações claras e consideração das vozes das

crianças, sem considerar apenas o espaço de fala, mas com oportunidades reais de transformação e impacto.

De acordo o dicionário online de português participação significa “ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa”. A participação implica em fazer parte de algo que considere as variáveis, as pessoas que a desenvolvem num determinado contexto o qual implica nas relações de poder, nas questões políticas e culturais, tal como Fernandes (2009, p. 95) destaca:

[...] A participação infantil terá que ser considerada numa estreita ligação quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações.

Concordamos com Fernandes (2009), que a participação é também o sinónimo de voz, de ação e de construção da autonomia, uma possibilidade de emancipação, sendo necessário criar espaços nos quais as decisões das crianças tenham um percentual de aceitação e implementação das propostas. Logo, a participação das crianças impacta numa nova configuração das relações entre adultos e crianças.

As crianças são produtoras de culturas, geram significados, interpretam, ressignificam o mundo ao seu redor. Neste sentido, descrevemos, abaixo, um momento de observação do campo:

As crianças foram acolhidas como de costume no multiuso 1, a Caroline me chamou para brincar e fiquei ao lado dela brincando e logo após chegou a Cecília Mal que deu continuidade na brincadeira da Caroline. Depois que todas as crianças chegaram à professora convidou-as para fazer a assembleia e conversaram sobre a rotina do dia que seria o resgate das brincadeiras tradicionais de todas as famílias das crianças. Cada criança escolheu uma brincadeira que seus pais haviam mencionado: esconde-esconde, pique-esconde, pega-pega, futebol e amarelinha (Notas do campo em 20/02/2025).

Elaboramos a seguir uma minihistória para representar esse episódio do cotidiano das crianças.

Figura 14: Minihistória “Brincadeiras tradicionais”.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

As crianças demonstraram que gostavam de investigar os espaços externos do CEI, com isso, a professora trouxe essa proposta das brincadeiras tradicionais. Elas conversaram com os pais e trouxeram as respostas. Com relação a essa minihistória Maria Tereza explicou que “todas as brincadeiras são importantes para a gente, mas cansa a perna e cansa muito esconder, porque dá vontade de fazer xixi e o amigo vê e já bate”, (referindo-se ao esconde-esconde). Essa fala evidencia o esforço físico necessário para participar das brincadeiras e mostra como o corpo da criança é integralmente envolvido, inclusive, nos aspectos fisiológicos, já que, ao sentir vontade de ir ao banheiro, ela corre o risco de ser encontrada pelo colega.

Reconhecemos que “as crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis [...]” (Delgado; Muller, 2005, p.163). As crianças atribuem significados ao mundo que as cercam, agindo ativamente nas brincadeiras, imaginações, a partir de suas interpretações.

Toda segunda sexta-feira de cada mês acontece a feira no departamento próximo ao CEI e as crianças haviam pedido para a professora para irem fazer compras na feira. Com isso, a professora solicitou aos pais que enviassem um valor simbólico para que as crianças

pudessem ir à feira. Na ocasião a professora aproveitou para trabalhar os conceitos da educação financeira e empreendedorismo. Descrevemos o episódio a seguir.

Figura 15: Minihistória “um dia de feira”.

		UM DIA DE FEIRA	
			<p>Após andar por todas as barracas as crianças fizeram uma assembleia para decidir o que gostariam de comprar e assim, as conversas surgiram:</p>
			<p>Sonic: eu gostei da vela! E aquele brinco lá.</p>
			<p>Miau: eu não tenho dois reais!</p>
			<p>Melinda: Então pode um colar? Vai sobrar pra comprar um pirulito?</p>
		<p>Maria Tereza: o... por que você vai comprar o brinco?</p>	
		<p>Sonic: é o brinco pra minha mãe menina!</p>	
		<p>Mario espagueti: o ‘prô’ dá pra comprar um perfume?</p>	
		<p>Entre os desafios e as frustrações por lidar com pouco dinheiro, as crianças descobriram na prática o custo dos produtos, a arte da negociação e a alegria em presentear suas mães.</p>	
		<p>A feira tornou-se um cenário de aprendizado, noções de economia e empatia.</p>	

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Ao conversar com as crianças sobre essa minihistória, elas comentaram:

Cecília Mal: essas fotos ‘é’ de inteligência artificial, agora que eu tinha percebido.

Pesquisadora: é o aplicativo que eu usei chamado cômica, ele muda as fotos, fica como desenho.

Maria Tereza: nós compramos as coisas.

Cecília Mal: a gente ia ver as coisas que a gente ia comprar, aí a gente voltava pra comprar as coisas, primeiro a gente via as coisas que ia comprar, depois a pro conversava com a gente pra não dar briga e depois voltava lá pra comprar.

Melinda: aqui é quando a gente vai comer, e ali a gente vai com dinheiro pra ver quanto que custa, depois todo mundo volta para comprar.

Pesquisadora: Você acha importante conversar sobre o dinheiro?

Melinda: Sim, porque eu amo dinheiro.

Sonic: aqui a gente ‘tava’ fazendo a roda pra decidir.

Pesquisadora: O que acontece na feirinha?

Sonic: a gente brinca, às vezes briga e a gente compra (Notas do campo em 27/05/2025).

Na visita à feirinha, as crianças demonstraram participação ativa e consciência das etapas envolvidas na atividade. Maria Tereza afirmou que compraram coisas, indicando sua atuação direta. Cecília Mal explicou que primeiro observavam os produtos, depois conversavam com a professora para evitar brigas e, só então, voltavam para comprar. Essa fala mostra que as crianças compreendem regras de convivência e participam de decisões coletivas. Sonic contou que fizeram uma roda para decidir juntos, o que mostra organização e diálogo entre o grupo. Também descreveu que na feirinha eles brincavam, às vezes brigavam (discussão sobre o que fazer com o dinheiro) e compravam, movimentos que fazem parte das relações sociais.

O convite à participação das crianças, para ação e intervenção, resulta em competências políticas. Com resultados, negociações, análises, as crianças apresentam possibilidades diversas em diferentes contextos, levando em conta que são sujeitos de direitos e atores políticos. É preciso efetivar essa transição da micropolítica para a macropolítica, voltadas para uma inserção social, sem qualquer forma de maquiar essa participação (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2017).

Esse momento evidencia o protagonismo das crianças. Elas atuam como sujeitos sociais, capazes de tomar decisões, negociar, resolver conflitos e atribuir significados às suas experiências. A feirinha foi um espaço de aprendizagem e construção de valores sociais. A participação das crianças está ligada aos processos de decisões nas diferentes esferas sociais, não somente nas pesquisas com as crianças, mas no que tange as políticas públicas, pois “a participação não é uma concessão feita às crianças, mas um modo de regulação do processo decisional sobre a vida em comum, que exige competências próprias tanto dos adultos quanto das crianças” (Sarmiento; Fernandes e Tomás, 2017, p. 46).

Destacamos que a ação das crianças faz parte de um processo colaborativo e não pode ser vista como um processo rígido e unilateral, mas fluido e compartilhado no qual adultos e crianças interagem de forma dinâmica, valorizando as vozes e as experiências das crianças (Fernandes, 2009). Em raros casos, havia recusas aos alimentos ofertados, uma criança em específico tinha uma seletividade para se alimentar, mas as demais aceitavam ao menos provar. Para Seribelli (2019, p.204) “[...] esta dinâmica de liberdade, além de dar subsídios para o desenvolvimento da autonomia, gera um contexto de confiança entre adultos e criança e possibilita a participação efetiva[...]”.

Descrevemos a seguir uma proposta desenvolvida pela enfermeira do CEI a partir de uma conversa com a professora pedagoga que observou que as crianças estavam com dificuldades para ampliarem os cuidados consigo mesmas, no que tange à escovação dos dentes, higiene íntima, uso adequado dos produtos, entre outros pontos, visando a promoção da autonomia.

Figura 16: Minihistória “hábitos saudáveis para uma vida melhor”.

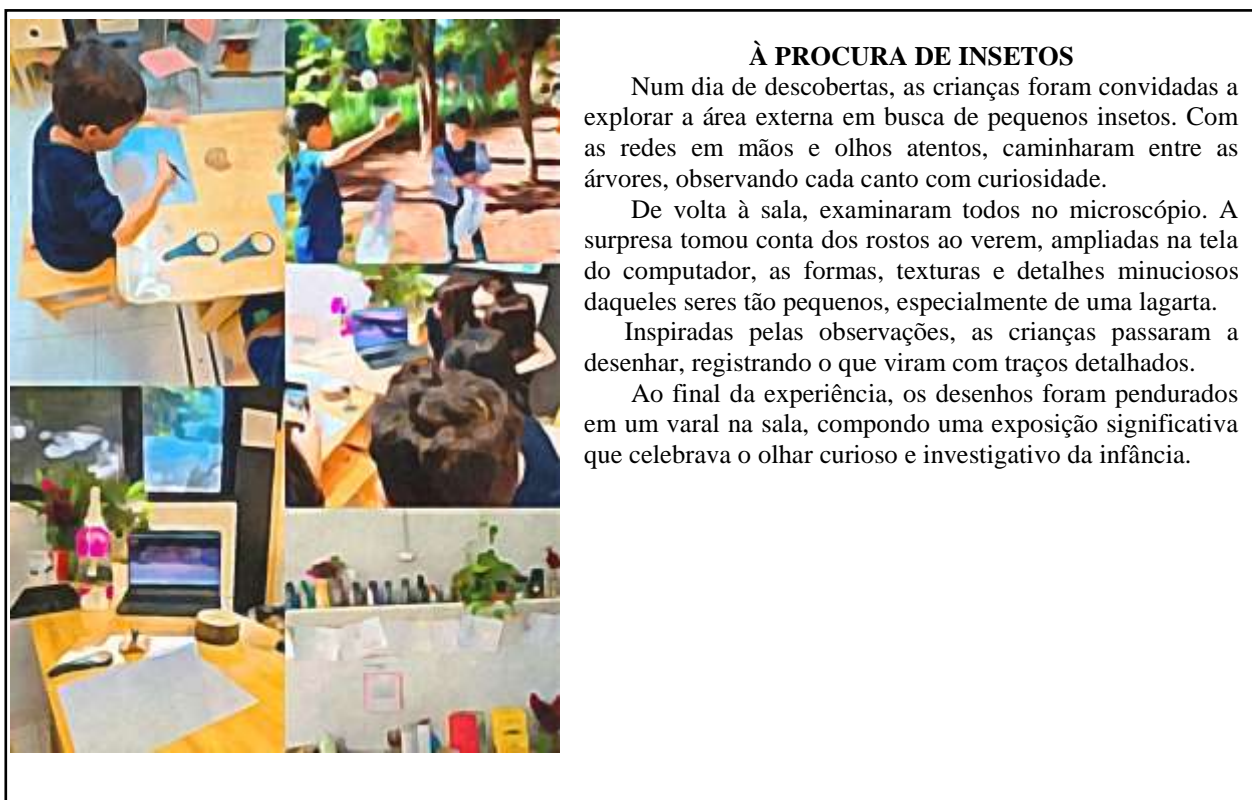


Fonte: Acervo cedido pela assistente da turma (2025).

Pensando na promoção do bem-estar das crianças, o episódio descrito acima possibilita o acesso à informação adequada sobre os cuidados com o próprio corpo. A instituição educativa cumpre o seu papel social e avança no autocuidado, autoestima, independência e, também, proteção das crianças. Para Fernandes (2009), a diversidade dos espaços de proteção das crianças é permeada por diferentes tendências que variam de acordo com as condições que promovem identidade ao cotidiano. Essa diversidade está relacionada às condições sociais, culturais, econômicas e históricas que permeiam o cotidiano das crianças e dão sentido às suas experiências. Nessa perspectiva, a identidade de cada espaço se configura a partir dessas condições contextuais e na compreensão do cuidado na infância.

A seguir, descrevemos uma proposta que consistia na busca por insetos na instituição, após a procura, as crianças foram divididas em pequenos grupos nos quais realizaram a observação no microscópio e o registro dos insetos encontrados.

Figura 17: Minihistória “à procura de insetos”.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Sobre essa minihistória Maria Tereza expõe: “os animais ‘é’ perigoso, envenenado e outros não. Eu não gosto de desenhar muito, só gosto de pintar”. A proposta surgiu a partir da percepção da professora no interesse demonstrado pelas crianças nos insetos. Pela fala de Maria Tereza ela explica a sua compreensão sobre os insetos e enfatiza que não gosta de desenhar, apenas de pintar, o que pode ser um indicativo para a professora trazer outras formas de registro que não sejam apenas o desenho.

Seguindo na roda de conversa, fizemos a seguinte pergunta **“Vocês podem escolher o que querem fazer durante o dia aqui no CEI? Por quê?”**. E as crianças disseram:

Maria Tereza: Não. E, também, quando a gente quer ir ‘no’ parquinho a ‘pro’ não deixa nem a tarde e nem ir cedo.

Caroline: Não. A gente pode ir ‘no’ parquinho? Não pode!

Melinda: Não. E, também, a gente queria fazer tudo que a gente quisesse fazer e não tivesse nenhuma ‘pro’, só a ‘pro’ (nomes de quatro professoras).

Cecília Mal: Não, porque a ‘pro’ sempre escolhe.

Maria Tereza: Ela deixa assim, quase todo dia ela deixa a gente ir ‘no’ parquinho, ela deixa sim.

Miau: Não, se a gente vai no parquinho, ela que manda trabalhar primeiro que é chato.

Pesquisadora: Trabalhar? Que tipo de trabalho?

Sonic: Eu gosto de fazer as atividades, mas gosto muito mais de ir ‘no’ parquinho.

Mario Espagueti: Não, a ‘pro’ decide tudo (Notas do campo em 15/05/2025).

As crianças mencionam que precisam fazer as atividades antes para depois ir ao parque, mesmo uns sinalizando que gostam de fazer a atividade e outros não, entendemos que faz parte da rotina institucional, mas essas não podem excluir os momentos do brincar livre, que são necessários na Educação Infantil.

Valorizamos as regras institucionais, elas organizam o tempo, garantem segurança, favorecem a convivência e promovem experiências educativas significativas. No entanto, reconhecer o valor das regras não significa ignorar o direito das crianças à participação. Ao contrário, uma instituição comprometida com a formação cidadã deve buscar formas de equilibrar o funcionamento coletivo com a escuta sensível das vozes infantis. Logo, de acordo com Soares; Sarmiento e Tomás (2005, p.63):

[...] trata-se de considerar e reivindicar as crianças como seres competentes, racionais, no fundo, trata-se de considerar que a criança é parceira na investigação, partilha de todo o processo, integra um espaço intersubjectivo, de forma genuína, efetiva e ética.

Respeitar a opinião das crianças não exige renunciar à organização institucional, e sim criar espaços reais de diálogo, negociação e escolha dentro da rotina. Com relação à questão **“Você já ajudou a escolher algo importante no CEI, como alguma proposta, brincadeira ou uma decisão?”**. As crianças responderam:

Maria Tereza: Ah!!! a porta do banheiro.

Pesquisadora: sim e isso é uma mudança importante.

Caroline: e, também, dá para os meninos ver a gente naquele pano, porque toda hora venta.

Melinda: Já. Aquilo, sabe (nome da colega)?

Pesquisadora: O que por exemplo?

Melinda: e as meninas também têm uma bancada alta, então também tem que fazer isso nos dois. A gente queria que tivesse outra porta onde a gente entra.

Pesquisadora: mas vocês explicaram que queriam na parte de cima?

Melinda: A (nome da colega) explicou, mas a (nome da diretora) não entendeu.

Pesquisadora: Então vocês podem conversar de novo para explicar, e combinar com a professora.

Cecília Mal: Não é importante que eles só colocaram uma, duas portas e era para ser em cima também, por causa que os meninos olham pelo espelho. Então um problema já está resolvido, mas só que o outro, sabe qual que é? Alguns meninos têm a bancada alta que podem ver as meninas e por isso que tem que ser em cima também (Notas do campo em 15/05/2025).

As respostas das crianças demonstram que elas participam de decisões no CEI, como na escolha da porta do banheiro ou do lanche. As meninas relatam que sugeriram mudanças para garantir mais privacidade no banheiro, mas que a solução adotada foi incompleta, pois a direção não compreendeu o pedido na íntegra. Sugerimos, então, que marcassem outra reunião para explicar o que estava faltando.

Com relação aos apontamentos dos meninos, separamos a seguir as suas falas:

Miau: misto-quente.

Sonic: Pitaya. E eu quero pedir doritos e cheetos.

Pesquisadora: Vocês decidiram o lanche?

Mario Espaguetti: Sim, torrada, mas eu quero pedir marshmellow na carta (Notas do campo em 15/05/2025).

Eles afirmam que já escolheram alguns itens e continuam expressando seus desejos por meio de cartas à cozinha. Esse movimento faz parte de um projeto desenvolvido pela turma investigada que envolve a escrita e as necessidades das crianças, às quais enviam cartas a todos os setores e turmas do CEI e fora dele. Enquanto estivemos no campo, pudemos presenciar em um dos almoços que o pedido de uma criança tinha sido atendido e foi uma alegria para todas, pois era algo que haviam pedido.

Ao expressarem suas preferências alimentares, as crianças transformam uma situação cotidiana em uma oportunidade para expressarem o que desejam, a partir de uma comunicação significativa. O projeto de escrita mostra um lugar de autoria das crianças e reivindicação de lugar, é um meio pelo qual elas inscrevem suas vozes e desejos no espaço institucional, resignificando as relações entre as suas linguagens e o poder de decisão.

Fica evidente que há possibilidade de participação, sobretudo, em situações reais que causam mudanças nos processos educativos. Todavia, poderia haver mais momentos como esse descrito, principalmente por se tratar de uma faixa etária de cinco e seis anos, por serem crianças que têm a fala desenvolvida, são críticas e têm muito a contribuir, porém ressaltamos que a manifestação das crianças “deve ser considerada a partir da heterogeneidade de todas as possíveis formas que as crianças utilizam para comunicar” (Fernandes; Souza, 2020, p.973).

A imagem de uma infância participativa é construída de modo gradual e requer o reconhecimento da criança como ator social, capaz de participar de decisões que afetam sua vida. De acordo com Fernandes (2009, p. 326):

O processo de construção de uma imagem de infância participativa não é um processo automaticamente imediato. Por isso, as competências das crianças na participação terão de ser desenvolvidas o mais precocemente possível e de uma

forma crescente e deve acontecer nos cotidianos infantis e no conjunto de vivências e representações que as crianças vão produzindo acerca dessas competências.

Para que as crianças possam exercer o seu direito de participação elas precisam estar inseridas em espaços participativos desde cedo, a partir das vivências cotidianas, em situações reais. Assim, a participação é um processo contínuo que se constrói nas interações, contextos e nas oportunidades.

Na categoria a seguir abordamos as relações das crianças com os seus colegas e com os adultos, evidenciando a tomada de decisão e as relações de poder.

3.3 RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM SEUS PARES E COM OS ADULTOS: TOMADA DE DECISÃO E PODER

Figura 18: Olhar para a criança.



Fonte: Tonucci (1977).

Iniciamos a discussão desta categoria analisando a imagem de Tonucci (1977), a forma como os adultos tendem a olhar para as crianças, num sentido de diálogos verticais, que evidenciam uma lógica hierárquica. A ideia, conforme descrita na imagem da criança ser vista sempre de cima, remete à invisibilidade social, a ponto de não serem consideradas nas tomadas de decisões que afetam suas vidas, em que os adultos ignoram sua capacidade de expressão e participação. Desta forma, lançamos mão de alguns questionamentos que pretendemos responder ou pelo menos promover uma reflexão: “Será que nas nossas ações

cotidianas estamos olhando para as crianças de forma respeitosa e considerando suas vozes? De que modo estamos promovendo a participação das crianças? Estamos considerando as crianças de fato como atores sociais?

Apoiamo-nos em Fernandes (2009) para explicar a cultura da participação infantil, num primeiro momento está relacionada às questões culturais que envolvem o silêncio ou a invisibilidade da participação social e política, relacionam-se também às questões de poder e por último a menoridade que causa a exclusão. As questões culturais estão ligadas ao modo como a infância tem sido conceituada historicamente e como a criança é vista em cada cultura. Olhar como um ser passivo, que ainda será alguém, interfere no silenciamento das crianças, por não as considerar capazes de tomar decisões. A menoridade é um fator de exclusão, porque remete à ideia de que a criança não tem idade suficiente para participar ativamente da sociedade.

Pensar a participação infantil envolve as relações que são estabelecidas com os adultos, sob uma ótica de poder, os movimentos são mediados pela decisão dos adultos, eles determinam as necessidades das crianças numa posição de dependência (Fernandes, 2009). Remete-nos a uma relação assimétrica de poder entre adultos e crianças, na qual as necessidades das crianças não são expressas por elas mesmas, mas determinadas por quem tem autoridade sobre elas. As concepções da Sociologia da Infância vêm problematizando essas relações de poder e para Soares (2006, p.28):

As dificuldades na partilha deste poder, decorrem, em muito, do facto de a sociedade adulta considerar que participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do facto de essa mesma sociedade adulta continuar a defender uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades.

Precisamos mostrar que na participação infantil os adultos não estão perdendo o controle ou o poder, pois as relações não deveriam ser mediadas dessa forma, mas sim, a partir de diálogos horizontais, em que consideramos a potência das manifestações das crianças. Para Brostolin (2023, p.16):

Não se trata, portanto, de desconsiderar o papel do educador e da escola na infância, mas de reconfigurar o fazer cotidiano nesses espaços, de modo a possibilitar a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, além de possibilitar o seu acesso a experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são.

Isso evidencia a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas, voltadas para o reconhecimento da potencialidade de cada criança, da complexidade da infância e do respeito às variadas formas de expressão das crianças. De acordo com Brostolin (2023, p.12):

O reconhecimento do papel central das crianças tem exigido um olhar mais cuidadoso e ético sobre os métodos de pesquisas, o que exige aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças, suas linguagens e tempos, sem as deixar submissas à voz do adulto que as interpreta. A participação infantil nas pesquisas as possibilita uma melhor produção de conhecimento acerca de si mesmas e de seus pares.

Quando consideramos a participação das crianças nas investigações promovemos um espaço de democracia, reconhecemos a criança como cidadã e evidenciamos os seus direitos civis e políticos. Para Soares (2006, p. 28-29) é:

[...] um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação.

Para fugir das metodologias tradicionais que ocultam as vozes das crianças, pois subestimam a competência dessa participação, gostaríamos de chamar a atenção para a possibilidade de se apropriar das metodologias participativas no contexto educativo em que:

[...] O discurso que se recupera com as metodologias participativas é um discurso diferente: é o discurso da criança-parceira no trabalho interpretativo que o sociólogo da infância vai desenvolvendo com ela, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, onde se assume como indispensável a presença da voz e ação da criança em todo o processo [...] (Soares, 2006, p.30).

A criança, então, se torna parceira do professor com contribuições ao longo de todo o processo investigativo de modo que se desvincule as questões de poder e abra espaço para uma postura ética. Sugerimos que, ao planejar atividades e projetos, os educadores dialoguem com as crianças, possibilitando que contribuam em todas as etapas e participem ativamente do processo investigativo. Para Soares (2006, p.32):

A questão do poder, a disparidade de poder entre adultos e crianças é, para os investigadores sociais da infância, um dos maiores desafios éticos na investigação. Considerar as questões epistemológicas e metodológicas que ajudam a explicar a alteridade das crianças, permite informar as estratégias e dinâmicas desenvolvidas para esse efeito, assumindo-se esta como uma das etapas indispensáveis num processo de investigação [...].

Reconhecemos a alteridade das crianças, sobretudo, a necessidade de possibilitar diferentes estratégias que possam dar conta da potencialidade que a participação infantil

promove. Neste viés, insere-se as questões éticas e significa considerar a infância como categoria social e geracional com especificidades. De acordo com Soares (2006, p.32):





A ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades que dentro de uma mesma categoria social (a infância), encerram infindáveis realidades, dependentes de aspectos como a idade, o género, a experiência, o contexto sócio económico, as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram.

A ética nesse processo investigativo implica considerar a intencionalidade do conhecimento produzido, refletir sobre os processos educativos, experiências, sentimentos e competências das crianças Soares (2006). A seguir, descrevemos um episódio de uma brincadeira das crianças do CEI.

Figura 19: Minihistória “cotidiano de uma escola”.

COTIDIANO DE UMA ESCOLA

Em um dia de brincadeiras livres as crianças escolheram brincar de escola. Entre as representações estava a professora, a diretora, a enfermeira e as crianças. Iniciou-se então a proposta:



Cecília Mal (a professora): Quem sabe escrever o nome? ‘Tá’ agora senta e quem é menor fica aqui na frente... - P, A, B, M, S, L, H, L, U, Í (com acento), e agora S...

Sonic: Finge que eu desmaiei ‘tá’ -
- O ... desmaiou! – Mario Espaguete.

Maria Tereza: ‘Ué’ eu vou ajudar, eu ajudo o meu amigo.

Cecília Mal: Eu não sou a enfermeira, sou a professora.

Melinda: Alguém vai ter que ser a diretora!

Melinda (a diretora): Está tudo bem aí? O que que falta? – Olha esse menino desmaiou! [...] - Pronto, agora eu vou embora, ok.

Cecília Mal (a professora): Agora vamos ir ‘no’ parquinho.

Melinda (a diretora): O quê? Parquinho? Não esquece de ser 10 minutão.

Cada palavra e cada cena revelavam fragmentos do que vivem, mesclando partes de dentro do CEI e outras além de seus muros. A infância ressignificou o cotidiano, trazendo à tona regras, aprendizados e descobertas. No jogo simbólico, reinventaram o mundo à sua maneira, mostrando a forma como o compreendem.

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

As reticências utilizadas na minihistória não representam cortes nas falas das crianças, mas sim pausas no momento da brincadeira. Gomes (2008, p.91) nos lembra que “a forma como as crianças expressam suas percepções revelam, por vezes, aspectos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos”. No episódio sobre o cotidiano de uma escola as crianças misturaram situações vivenciadas dentro e fora do CEI, não houve propostas de recitação do alfabeto, nem organização dos grupos por tamanhos, mas tivemos momentos de cuidados em que as crianças foram levadas para a

enfermeira, momentos em que a professora sinalizava os horários de término das brincadeiras com a intenção de antecipar para que as crianças pudessem se organizar quanto ao tempo.

Nas culturas infantis a atividade lúdica é uma peça-chave, conforme exposto por Sarmento; Fernandes e Tomás (2017):

[...] enquanto processos simbólicos que as crianças produzem, nas interações de pares e com os adultos, para significar o mundo, constituem um dos mais importantes contributos da sociologia da infância para a compreensão dos mundos sociais e culturais das crianças (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2017, p. 52).

Cumpre destacar que “a infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos” (Sarmento, 2011, p. 583).

Nas interações sociais as crianças produzem e reproduzem culturas, distintas do modo dos adultos, pois servem como base para as modificações que as crianças realizam. As ações, brincadeiras, manifestações geram novas dinâmicas e significados. Para Sarmento (2011, p. 585):

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram.

As crianças transformam os espaços institucionais e fora dele também, refletem seus interesses e formas de se relacionar com o mundo, imprimem maneiras próprias de lidar com os cenários sociais. Tais aspectos fazem parte de um processo contínuo em que as crianças reconfiguram as práticas sociais e institucionais.

A escola contribui no papel social da criança e gera expectativas sobre o seu comportamento, de acordo com Sarmento (2011, p. 586):

[...] é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autónomo e membro da sociedade.

A escola acaba por definir o papel da criança inicialmente como aprendiz, em posição de preparação para atuar na sociedade, estabelece normas, rotinas e comportamentos que as crianças devem seguir e tais aprendizagens também são expressadas no convívio familiar e em outras relações sociais, mas, sobretudo, deve-se levar em consideração a promoção de um sujeito autónomo e crítico que compreende o seu papel social. Porém, “a existência de uma

escola democrática só é compreensível em uma sociedade que compartilhe os mesmos valores de democracia, participação, colegialidade, equidade e justiça” (Goll, 2024, p. 13).

As crianças foram brincar na quadra da área externa, onde Melinda propôs uma brincadeira sobre poderes: cada criança deveria escolher um poder para brincar. À medida que os colegas se manifestavam, Melinda criava novas regras, definindo o que era ou não permitido. A seguir descrevemos esse episódio.

Figura 20: Minihistória “a escolha dos poderes”.



tango.

Sonic: eu vou ter de água, velocidade, jogador...

Caroline: você não quer escolher eu, só quer escolher os outros. A ...(nome da colega) não quer me escolher, ela não tá deixando.

Ao final da brincadeira, por mais que todos os poderes escolhidos fossem incríveis, o que realmente chamou a atenção foi o poder de Melinda, pois fazia com que todos a obedecessem e seguissem suas ideias.

A ESCOLHA DOS PODERES

As crianças se reuniram na quadra esperando que Melinda explicasse as regras da brincadeira e assim, cada um esperava a sua vez de falar, pois não podiam começar sem a permissão dela.

Melinda: quem quer brincar de água e cura, mas só que de poder, coloca o dedo aqui que já vai fechar o abacaxi, não faz xixi, fechou...

Melinda: eu vou ter o poder de...

Cecília Mal: eu quero o poder de tudo.

Melinda: não, não pode poder de tudo, é só quatro poderes. Eu vou ter de invisibilidade...

Cecília Mal: eu quero de magia.

Melinda: não, não tem essa, só pode de atravessar a parede e eu vou ter poder de gelo.

Cecília Mal: eu vou ter o poder invísivel.

Melinda: não, não pode imitar.

Cecília Mal: então o poder meu vai ser de pedra...

Melinda: ah, mas eu só escolhi dois, também vou ter de pedra, de jogar pedra pra cima.

Cecília Mal: eu que estava escolhendo, não vale me imitar.

Melinda: então você não vai brincar.

Cecília Mal: ‘taboom’. Meu poder vai ser de vento, árvore, folha e

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Evidenciamos o poder de Melinda exercido sobre os outros colegas da turma. Percebemos que a hierarquia se faz presente nas relações com os pares nos momentos de brincadeira, também. Nesse dia em específico, mas nos demais também, duas crianças sempre comandavam as propostas e todos os colegas seguiam aos seus comandos. Refletimos sobre as relações de poder entre as próprias crianças, não só entre adultos e crianças, pois sabemos que:

[...] o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro ou inverso, o que coloca a infância independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica numa posição subalterna face à geração adulta (Sarmiento, 2009, p. 22).

E quanto ao poder de uma criança para outra criança? Quais as implicações desta relação? Concordamos com Fernandes (2009, p. 179), pois precisamos:

[...] questionar e tentar interpretar com as crianças as omissões, os silêncios, as efabulações que elas produzem relativamente à realidade em que participam. Só assim se poderão desocultar as subjetividades que trespassam os seus mundos e a forma como as mesmas se implicam e estão implicadas na construção da alteridade de cada criança, na sua relação com o mundo.

Carecemos de sensibilidade para interpretar as vozes das crianças para além do que elas dizem de modo explícito, as múltiplas linguagens exigem suas próprias significações, pois revelam subjetividades, percepções, sentimentos e formas de compreensão do mundo que só as crianças podem nos dizer, pois “[...] Atentar para as questões não ditas, não faladas e refletir sobre elas como uma dimensão da voz infantil amplia as possibilidades de análise [...]” (Fernandes; Souza, 2020, p. 982). Ao longo do campo, observamos que as crianças subalternizadas demonstravam insatisfação, mas para não serem excluídas da brincadeira, acabavam acatando as orientações.

A seguir nos apoiamos em Lukes (1974) no qual descreve que as relações são gerenciadas pelas normas vigentes. Para ampliar essa visão sobre o poder apresentamos, na sequência, um quadro síntese com base no autor.

Figura 21: Conceituando o poder.



Fonte: Elaboração própria em (2025) baseada em Lukes (1974).

Lukes (1974) nos mostra que o poder pode se manifestar de diferentes formas, influenciando as relações, as percepções e as estruturas sociais. Na dominação o poder opera limitando as escolhas e ações das pessoas. No raciocínio o poder pode influenciar as pessoas na forma como pensam, prejudicando o raciocínio crítico e causando impacto sobre a construção do conhecimento e tomadas de decisões. O poder está em toda parte, não se restringe apenas a um tipo de relação ou grupo, permeia diferentes classes sociais e faixa etária. O poder impõe aquilo que deve ser aceito como verdade. O poder atua na manipulação dos meios de comunicação e informação, influenciando as percepções e os julgamentos das pessoas.

Essas relações são produzidas dentro de um sistema de relações sociais. A categoria geracional é vista como um meio pelo qual as relações entre crianças e adultos, crianças e crianças são estabelecidas, compondo um elemento estruturante das organizações sociais. A cultura, os recursos e os discursos constroem os significados atribuídos à criança e à infância sendo compreendida como uma construção social, constituída nas relações e nos contextos em que as crianças estão inseridas. Logo, olhar para as relações geracionais exige atenção às dinâmicas de poder.

Tendo em vista o que afirmamos anteriormente, que a infância é uma categoria social e geracional, Prout (2010) descreve que “a geração é vista como um sistema de relações no qual se produzem as posições de “criança” e de “adulto”. [...] Preocupa-se com “o padrão de relações entre adultos e crianças, na medida em que estas constituem um elemento mais ou

menos duradouro e estável dos sistemas sociais” (Prout, 2010, p.744). E são nas “interações entre elementos heterogêneos – materiais, culturais, espaciais, discursivos [...] que “determinam e produzem relações geracionais” (Prout, 2010, p.746).

Sobre a minihistória dos poderes, Cecília Mal explicou: “eu fiquei acalmando o (nome do colega) porque ele sempre chora, quando a gente não deixa uma coisinha de nada”. O grupo, diante do choro, acabava, muitas vezes, renunciando a suas escolhas para manter a harmonia e dar continuidade à atividade coletiva. Essa concessão carrega a marca de uma relação regida pela manipulação emocional, na qual a persistência no choro se transforma em ferramenta de controle das decisões do grupo.

As crianças do CEI representaram nos episódios descritos o quanto estão familiarizadas com os filmes e desenhos que permeiam o seu processo educativo relacionado aos poderes de diferentes personagens e a condução das brincadeiras tem sido permeada pelo que consomem na cultura digital e midiática. Tal momento nos remete a um dia de observação:

As crianças brincavam de batatinha frita 1,2,3 e quando questionadas explicaram que era da série Round 6, mas falaram que viram no *youtube*, pois não podiam ver a série. Em outro dia Melinda convidou os seus amigos para fazer atividade física, ela explicava cada exercício (flexão, abdominais, corrida, sobe e desce de escadas, polichinelo...) todos que ela mencionou ver sua mãe fazendo na academia (Notas do campo em 27/02/2025).

A cultura digital e midiática tem estado cada vez mais presente na vida das crianças, seja por escolha, por necessidade dos pais, permeando o processo educativo, entre outras razões, mas o fato é que o conteúdo assistido tem influenciado no comportamento das crianças no contexto social. De acordo com Souza e Salgado (2016, p. 218), as crianças estão:

[...] estabelecendo conexões entre textos e imagens, interpretando os signos, traduzindo códigos, consumindo e jogando, as crianças estão contribuindo ativamente para a circulação de mercadorias e bens simbólicos e para a oxigenação do tecido social e econômico.

Ao estabelecer essa conexão com a cultura digital e midiática as crianças estão ressignificando a circulação de mercadorias, pois influenciam e ampliam o consumo desses produtos. Não entraremos na questão de acesso a esses produtos, pois sabemos da desigualdade social que temos. O ponto a ser discutido é a influência dessa cultura sobre a

vida das crianças e como elas têm representado essas vivências nos seus contextos sociais. Para Souza e Salgado (2016, p. 220):

Tanto as crianças como os adultos devem ter acesso à crítica da cultura midiática, criando modos de dialogar com ela, sem se submeter às regras de um jogo definido de antemão, mas como sujeitos que podem interferir nesse jogo, propondo novas regras e definindo outros caminhos possíveis para o jogo para a vida.

Destacamos que o acesso às informações que provêm da cultura digital e midiática acaba direcionando as culturas infantis, por isso as famílias e instituições educativas precisam estar atentas ao conteúdo oferecido às crianças.

Devido às transformações sociais e a inserção/avanço das tecnologias da informação e comunicação atravessarem o desenvolvimento das crianças, Sarmento (2011), reconfigura o ofício criança para e-ofício criança, pois entende as nuances das transformações sociais e como implicam diretamente nas culturas infantis.

Neste sentido, Sarmento (2011) cita três vertentes que englobam essas transformações: interações de pares, linguagem e cultura material da infância. No que tange a interações de pares, o movimento nas redes pode ampliar as relações das crianças com o seu grupo, mas podem perder o afeto e a intensidade, diferentemente das relações com contato face a face. As ligações da rede podem suprir uma necessidade de conexão, porém introduz uma prática menos presente. No âmbito da linguagem organiza-se com abreviaturas e símbolos, vemos uma linguagem fragmentada e tem-se um vocabulário específico das interações nas redes, mas que impactam diretamente a escrita fora dela. Na cultura material da infância, os brinquedos tradicionais cedem lugar a atratividade gerada pelos dispositivos eletrônicos, mediados por grupos econômicos de peso social que acabam por impactar o consumo infantil.

Embora a televisão seja uma ferramenta educativa, quando usada com moderação, todavia, o uso excessivo pode resultar em prejuízos no desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças. Por isso, ressaltamos a necessidade da família e dos educadores para avaliarem os conteúdos que as crianças estão tendo acesso. Pensando em modos interativos e criativos sobre o uso da televisão na Educação Infantil, descrevemos a seguir um excerto do campo.

Nas observações das propostas desenvolvidas pela professora atelierista de corpo e movimento, as crianças foram convidadas a assistirem a dois trechos curtos de uma apresentação do *Cirque du Soleil* sobre equilíbrio e em seguida foram para a área externa onde estava organizada para que a criatividade das crianças aflorasse e pudessem equilibrar diferentes objetos e também apenas o corpo (Notas do campo em 08/04/2025).

Neste caso, o uso da televisão estava articulado com a proposta que seria desenvolvida em seguida, a qual fazia parte de uma sequência que a professora estava desenvolvendo com as crianças sobre os movimentos circenses. Quando a oferta da TV está para “preencher o tempo” sem nenhuma relação com as atividades que estão sendo desenvolvidas, é preferível que não se faça o uso, pois acarretará prejuízos para as crianças, dos quais mencionamos anteriormente.

Ainda na roda de conversa lançamos a seguinte pergunta às crianças: **“Quem decide as brincadeiras ou propostas que vocês fazem aqui?”**. Elas responderam:

Maria Tereza: As crianças.

Caroline: Eu não sei.

Melinda: Não. (em resposta a Maria Tereza). Quem escolhe é só a ‘prô’, ela decide o que ela quiser, né?! A gente nem gosta de dormir... (em resposta a Cecília Mal) eu ia comprar a feirinha toda

Cecília Mal: As professoras e a diretora, claro. Não é a criança que faz as propostas, são as ‘prôs’ que dão as ideias de fazer uma proposta, tipo essa que nós estamos fazendo agora. A gente só escolhe a brincadeira livre. A gente não pode fazer quase nada, só dormir, comer e brincar. Se eu fosse adulto eu ia comprar o CEI todo.

Neste momento as meninas citaram o nome de três professoras que deixam elas escolherem as brincadeiras e propostas.

Miau: As professoras.

Sonic: ‘Pro’.

Mario Espaguetti: As ‘pros’.

Pesquisadora: vocês não decidem nenhuma brincadeira ou proposta?

Mario Espagete: Parquinho.

Miau: a gente decide o dia que vai no parque (Notas do campo em 15/05/2025).

As respostas das crianças mostram que, na maior parte do tempo, quem decide as brincadeiras e propostas no CEI são as professoras. Maria Tereza inicialmente afirma que as crianças decidem, mas essa fala é contestada pelas demais. Melinda é direta ao dizer que quem escolhe é a professora e que as crianças não gostam de algumas decisões, como a hora do sono. Cecília Mal confirma que as propostas partem das professoras e que as crianças apenas seguem as ideias já determinadas, podendo escolher apenas durante o momento de brincadeira livre. Miau, Sonic e Mario Espaguetti também apontam as professoras como as responsáveis pelas decisões. No entanto, reconhecemos que a professora possibilita a escolha de certas brincadeiras ou sugestões. Os meninos citaram que escolhem o dia de parque, mas o que de fato acontece é que algumas vezes eles são atendidos e em outras não, devido a alguma atividade que tomou mais tempo do que o planejado. Para Carvalho (2015, p. 129) o tempo das propostas que fazem parte da rotina institucional: “[...] deve ser planejado com o coletivo,

de modo a atender às especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas [...].”

Com relação à pergunta **“Como vocês decidem as coisas que serão feitas por vocês”?**, as crianças disseram:

Caroline: Acho que eu queria uma piscina aqui no CEI.

Cecília Mal: e sem meninos.

Melinda: ué nada, porque a ‘pro’ escolhe.

Maria Tereza: É ela não deixa (Notas do campo em 20/05/2025).

Caroline e Cecília Mal querem uma piscina no CEI, sem meninos, isso evidencia as dimensões simbólicas que atravessam o contexto infantil. Ao mesmo tempo em que manifesta uma fantasia, sinaliza uma fronteira entre os meninos e as meninas. Por outro lado, as falas de Melinda e Maria Tereza indicam a perspectiva de uma hierarquia instituída, na qual o poder de decisão está centrado no adulto, evidenciando que a participação infantil nas práticas institucionais pode ser condicionada pelas concepções adultocêntricas.

Ainda na mesma pergunta, os meninos responderam:

Sonic: tipo o desenho do sprunki.

Pesquisadora: Mas como que você conseguiria fazer isso?

Mario Espaguetti: é só chegar na sala pedindo para a pro uma folha para desenhar, aí ela ia deixar, daí ele ia desenhar o sprunki que ele queria, do bem ou do mal (Notas do campo em 20/05/2025).

Os meninos expõem uma forma concreta de terem as suas ideias atendidas, a partir de negociações com a professora, evidenciado um contexto de agência nos espaços institucionais.

Nesta questão também percebemos divergências entre as respostas dos meninos e das meninas, pois elas mencionam que é a professora que escolhe as propostas enquanto eles indicam uma forma de conseguir a autorização para fazer o que desejam. Há uma forma distinta no modo como acontecem as tomadas de decisões entre os meninos e as meninas. Seria talvez o uso do choro uma forma de alcançar seus interesses, mencionado em relatos anteriores, que poderia indicar que a professora, diante da insistência ou da expressão emocional dos meninos, acaba cedendo mais facilmente aos pedidos deles. Evidenciamos a escuta e o diálogo de modo equitativo, em que tanto as meninas, quanto os meninos tenham as mesmas possibilidades de participação, independentemente das estratégias utilizadas para chamar a atenção do adulto. Desse modo, não seriam reforçados padrões desiguais e todas as crianças teriam as suas vozes reconhecidas e respeitadas. De acordo com Fernandes e Trevisan (2018, p. 127 “[...] para assegurar essa dialogicidade e colaboração entre adultos e

crianças, necessitamos assegurar as alteridades de uns e outros, e os modos distintos como elas são mobilizadas [...]”

A seguir descrevemos a quarta e última categoria de análise apontando para a intencionalidade e a escuta do docente como condutor dos processos investigativos com as crianças.

3.3.1 A intencionalidade e a escuta como fio condutor dos processos investigativos

A Sociologia da Infância ocupa-se por estudar as crianças e suas infâncias na totalidade da realidade social. Para Sarmiento (2009, p. 19): a Sociologia da Infância discute em sua “agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social [...]”. Ao propor uma agenda teórica para interpretar as condições de vida das crianças, contribui para o pensamento crítico sobre a posição das crianças, seus direitos, suas experiências, bem como o seu papel social.

Na Educação Infantil as crianças constroem a sua identidade escolar por meio das interações e rotina, dentro de um contexto social e institucional. Losso e Marchi (2011, p. 606) apontam que “a criança na Educação Infantil é já uma iniciante no aprendizado do “ofício de aluno”, pois ao se envolver (e ser envolvida) na rotina e atividades da creche, tem a identidade de “aluno” construída na interação com o mundo escolar”, que decorrem das estruturas sociais e condições presentes.

É nessa fase que a criança começa a entender e se apropriar da cultura escolar, sendo influenciada por inúmeros fatores institucionais, bem como as regras que permeiam os processos educativos. Neste sentido, ressaltamos a necessidade de criar um ambiente acolhedor e participativo para que as crianças contribuam na construção dos direitos e deveres institucionais.

O conceito de infância que temos hoje é resultado de um processo histórico que envolveu diferentes formas de representação influenciadas pelas condições sociais, culturais e econômicas. Losso e Marchi (2011, p. 609) defendem que:

A construção histórica da infância foi, portanto, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais para a sua educação e guarda.

Podemos compreender que a concepção de infância que temos hoje é resultado de lutas e movimentos que contribuíram com o campo e refletem a criação das escolas e a reorganização familiar nos cuidados com as crianças.

As crianças entram cada vez mais cedo nas instituições educativas e “a busca generalizada das famílias pela Educação Infantil mostra-se relacionada às suas necessidades e condições sociais e estas acabam por influenciar o conjunto de características dos atuais modos de socialização das crianças” (Losso; Marchi, 2011, p. 626).

As agendas das crianças estão cada vez mais lotadas de atividades complementares ao período que passam nas escolas, com cursos extras, além dos esportes, pois as famílias defendem a necessidade de prepará-las para uma vida de “sucesso”. Para Gomes (2008), tanto no contexto social, quanto institucional:

Existe sempre uma distinção entre o que é adequado para criança e o que é adequado para o adulto [...]. Delimita o campo específico das experiências dos diferentes grupos etários, criando, porém, formas diversificadas de troca e comunicação entre elas, em atividades e situações sociais que são tendencialmente as mesmas (Gomes, 2008, p. 87-88).

Essa configuração expressa uma relação distinta sobre as regras sociais para adultos e para as crianças influenciando as interações e vivências entre os diferentes grupos. As implicações dessa relação estão envolvidas pela troca entre esses grupos, pois ocorre o aprendizado simultâneo, tanto as crianças aprendem com os adultos, como os adultos aprendem com as crianças, influenciando mutuamente no contexto social.

Destacamos que “a forma como as crianças expressam suas percepções revelam, por vezes, aspectos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos” (Gomes, 2008, p.91). Nas interpretações que as crianças fazem sobre a cultura dos adultos elas expressam elementos do comportamento dos adultos, mas ressignificam a partir de suas concepções.

No que tange à pergunta **“Os professores perguntam sua opinião antes de planejar as atividades? Como acontece essa escolha? Vocês escolhem alguma coisa?”**. As crianças disseram:

Maria Tereza: Não. Quando a gente pede para ir ‘no’ parquinho, mas ela fala amanhã sempre.

Caroline: Não

Melinda: Não

Cecília Mal: Não. Eles falam depois a atividade e a gente entende, e faz tudo errado e tem que fazer tudo de novo. É porque que eles falam para gente, não a gente que fala para a ‘pro’ a coisa dela, não é nossa.

Pesquisadora: Não entendi, a atividade é dela?
 Cecília Mal: É, não é nossa. A gente que faz, mas ela que inventa.
 Pesquisadora: Mas vocês decidem alguma coisa?
 Cecília Mal: Nada, a ‘prof’ fala pode brincar livre na sala amanhã, mas não faz amanhã, e fala só à tarde,
 Melinda: e depois ‘ixe,’ não deu de manhã e nem a tarde, vai ter que ser amanhã e depois, ‘ixe’ nem hoje e nem amanhã e nunca deixa.
 Pesquisadora: ‘Ta’ bom, mas eu já vi vocês escolhendo as coisas aqui, opinando, já vi a professora perguntando para vocês também.
 Cecília Mal: perguntando na proposta que nem essa.
 Pesquisadora: ela pergunta relacionada a outras coisas, sem ser algo para vocês fazerem?
 Melinda: É.
 Miau: Não. A ‘pro’ fala muito “o que vocês acham?” Quando a gente fala queremos ir ‘no’ parquinho, aí as meninas sempre decidem, porque tem mais meninas que meninos.
 Sonic: Não. O que é opinião?
 Pesquisadora: é a decisão de vocês, o que vocês acham sobre alguma coisa.
 Sonic: Mas teve um dia que aconteceu uma coisa: eu cheguei depois e vocês já tinham ido no parquinho e a gente foi de novo e eu fui uma vez e vocês duas.
 Mario Espagueti: Não.
 Pesquisadora: E o que mais a ‘pro’ pergunta para vocês sobre o que vocês acham?
 Sonic: O que vocês acham de ir lá fora fazer uma proposta?

As respostas evidenciam que as crianças não escolhem as atividades nem participam da construção das propostas pedagógicas de forma constante. Há um afastamento dos processos de decisões pedagógicas. As crianças mencionam que a atividade é da professora e não delas, pois a elas só cabe executar, tem-se, portanto, uma participação regulada, em que a criança pode agir apenas nos momentos definidos pela professora. As crianças expressam também a frustração sobre o adiamento das promessas, sem possibilidade de diálogo e negociações.

Elas percebem que as decisões são centralizadas nas professoras, mas que em alguns momentos elas são consultadas quanto à execução das propostas. Tais participações acontecem nos planejamentos dos eventos como explicado na categoria anterior.

Considerando a faixa etária, bem como a maturidade das crianças, elas podem fazer parte da construção das regras institucionais, pois diz respeito a elas mesmas. Desta forma, defendemos a participação em todos os momentos da rotina. Para Brostolin (2023, p.15) “[...] a questão não é inverter esse lugar, mas proporcionar reciprocidade na relação adulto-criança. A escuta atenta, sensível, dialética envolve o cuidado, a atenção e não apenas ouvir no sentido sensorial”. Pelas falas das crianças entendemos que há uma distância entre o discurso de uma escuta atenta e a permanência de práticas adultocêntricas, nas quais os planejamentos e as decisões ainda se configuram como território de controle dos adultos.

Os educadores precisam pensar nas suas crianças, no contexto que estão, na visão da proposta pedagógica que rege a instituição, entre outros aspectos, para então buscar

estratégias que possibilitem articular com a Sociologia da Infância, uma vez que objetivamos que cada vez mais os profissionais da área e além dela também, entendam e respeitem os direitos das crianças de uma forma que se sintam seguras para atuar na sociedade.

Com relação à pergunta **“Como vocês realizam as propostas do CEI?”**, as crianças responderam:

Maria Tereza: Não sei.

Melinda: Eu não tenho pergunta pra isso.

Sonic: a gente faz tudo direitinho, eu gosto de fazer o desenho que eu quero, gosto de fazer sprunki, gosto de recortar, gosto de brincar no parquinho, gosto de conversar sobre sprunki, de robloks.

As respostas das crianças mostram diferentes níveis de envolvimento e compreensão sobre a realização das propostas no CEI. Maria Tereza e Melinda não reconhecem claramente o processo ou não se identificam com ele, enquanto Sonic participa com mais envolvimento, ainda que de maneira desconectada do propósito educativo ou coletivo das propostas. O desenvolvimento das atividades acontecia em pequenos grupos, as crianças eram divididas e um grupo ficava com a professora regente e o outro grupo com a professora auxiliar. Esses momentos possibilitavam a projeção das propostas que seriam desenvolvidas levando em consideração a compreensão dos professores e não a participação direta e ativa das crianças.

Diante do que temos discutido sobre a participação das crianças, um aspecto que precisamos destacar é o tempo disponibilizado para o desenvolvimento das propostas do CEI, bem como o tempo reservado para as investigações das crianças. De acordo com Carvalho (2015, p.138):

[...] é possível depreender que as crianças, com base em suas culturas infantis, ensinam que o tempo é um articulador de vida que pode ser experimentado de modos diferentes pelos adultos a partir de práticas e relações cotidianas menos verticais.

O tempo para as propostas do CEI era composto por períodos longos de investigações, sem pressa para concluir, sem correria, houve situações de começar uma proposta em um período e concluir no outro, após o descanso. Era um combinado entre a equipe e as crianças, se percebessem que havia uma proposta montada, ninguém interferia. De acordo com Carvalho (2015, p.130): “[...] por essa razão, o tempo que a criança permanece diariamente na escola não pode ser visto apenas como uma carga horária a ser cumprida, mas como uma categoria pedagógica definida conceitualmente no campo educacional como rotina.”

No CEI há uma rotina pautada no respeito às manifestações das crianças, os planejamentos da professora pedagoga, quanto das atelieristas de corpo e movimento e de musicalização, esses eram construídos a partir das observações dos processos educativos,

tendo como base um planejamento emergente (Rinaldi, 2016). As propostas eram voltadas para o que as professoras haviam percebido, nas perguntas investigativas destinadas às crianças, nos interesses e nas demandas delas. Levavam em consideração os objetivos previstos nos documentos oficiais, buscando articular com o contexto do CEI e principalmente as características das crianças da turma cinco.

Todavia, ressaltamos que poderiam ser ampliadas as possibilidades de participação das crianças, de modo que expressassem suas opiniões por meio de suas múltiplas linguagens e que essas ideias fossem efetivamente consideradas e colocadas em prática no planejamento das atividades. Desta forma, as crianças poderiam participar das etapas que antecedem a execução das propostas, isso proporcionaria o senso de responsabilidade, o comprometimento com as atividades e, sobretudo, a compreensão de todo o processo.

No tópico a seguir, descrevemos os diálogos possíveis que conseguimos estabelecer a partir da análise dos dados produzidos que foram apresentados nas categorias.

3.4 ESTABELECENDO OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO

A Sociologia da Infância tem defendido os direitos das crianças, considerando a criança como ator social e a infância como categoria do tipo geracional, e cada vez mais tem surgido pesquisas debatendo o tema, rompendo com visões adultocêntricas e desenvolvimentistas, que frequentemente reduziam a infância a uma etapa de preparação para a vida adulta.

Em relação às categorias “a participação da criança: ação e voz” e “nuances da participação infantil: ativa e não ativa” refletimos sobre os direitos das crianças no contexto institucional, ao mesmo tempo em que ressaltamos os deveres desse grupo social. Nosso objetivo não é desvalorizar o trabalho dos professores nem isentar as crianças de suas responsabilidades dentro da rotina. Pelo contrário, pretendemos contribuir para um diálogo mais equilibrado, que valorize tanto os direitos quanto os deveres de todos os envolvidos. Isso se efetivará por meio de momentos de escuta sensível e partilha ativa com as crianças, reconhecendo e valorizando suas vozes, ideias e ações como fundamentais na construção dos processos vividos, pois de acordo com Fernandes (2009, p. 338): “[...] as estratégias de participação estão estritamente relacionadas às condições de vida que cada criança

experimenta no seu cotidiano, mas também com as práticas culturais e interações e representações das crianças e dos adultos envolvidos”.

Os conceitos defendidos sobre a participação infantil deveriam fazer parte das rotinas institucionais, não como algo imposto, mas como um processo voluntário. Desta forma, todas as pessoas envolvidas seriam participantes, pois a participação envolve uma identidade participativa, bem como um dever moral (Gaitán; Liebel, 2011, tradução nossa).

A simples presença da criança em uma atividade não assegura a sua participação ativa e de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância participar é mais do que estar presente, é ser escutado, considerado e ter as suas ações valorizadas como contribuições legítimas. Para Vasconcelos (2017, p. 217) “[...] a garantia do direito a participação das crianças não se dá na atividade em si – alfabeto ilustrado – mas no respeito às suas manifestações, formulações, indagações e competências”. A ação e a voz da criança só serão possibilitadas a partir de uma escuta atenta, abertura ao diálogo e valorização de suas múltiplas linguagens.

A promoção da ação e da voz da criança requer reflexão crítica sobre como a compreendemos. Significa evitar projeções autocêntricas, categorizações reducionistas e generalizações que negam a complexidade da infância. Assegurar a alteridade das crianças é reconhecê-la como um outro legítimo, com formas próprias de ser, saber e comunicar, é reconhecer as suas manifestações para além da linguagem falada, envolve a compreensão dos silêncios, gestos, brincadeiras, olhares, recusas como forma de expressão (Fernandes; Souza, 2020).

Sobre a categoria “relações das crianças com seus pares e com os adultos: tomada de decisão e poder”, a relação dos meninos com as meninas nos chamou a atenção, as meninas relatam que não são atendidas em muitas situações, enquanto os meninos mencionam que são atendidos. Isso nos leva a refletir que possivelmente o fato dos meninos terem questões comportamentais acentuadas que exigia a interferência da coordenação e do psicólogo da instituição eles tinham a suas solicitações atendidas na maioria das vezes, enquanto as meninas precisavam ceder para evitar conflitos. Os direcionamentos de algumas crianças nas atividades demonstravam o poder exercido sobre as outras, pois de acordo com Kramer (2008, p. 171):

[...] Como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribui às pessoas, às coisas e às relações [...]

É evidente que existem diferenças nas relações das crianças com os seus pares e com os adultos, todavia, essas distinções não podem ser vistas como barreiras, nem tampouco suficientes para justificar relações hierárquicas. A busca por relações horizontais precisa ser vista a partir do reconhecimento da agência e protagonismo das crianças. De acordo com Vasconcelos (2017, p. 234):

Não podemos reduzir esta discussão a partir das diferenças entre adultos e crianças. Não é pela diferença que se confere a amplitude da busca pelas crianças por interação e diálogo junto as profissionais e não é também por este motivo que os adultos se prendem a um encurtado pretexto de se aproximar das crianças.

A postura dos professores em determinados momentos da rotina reflete a necessidade de continuidade aos processos formativos e de buscar leituras que auxiliem na ampliação do entendimento sobre a participação ativa das crianças. Tal prerrogativa se efetivará nas relações horizontais, construídas a partir do respeito aos posicionamentos das crianças, na abertura a questionamentos e na construção de conhecimentos mediante as suas perspectivas.

Sentimos a necessidade de descrever neste tópico o primeiro contato com a equipe que se deu a partir da semana de formação pedagógica. A intencionalidade ao iniciar o campo nesse período foi de justamente poder acompanhar os movimentos de formação que as professoras recebiam para articular com as ações pedagógicas manifestadas nas relações estabelecidas com as crianças ao longo dos processos educativos. Nos apresentamos e falamos sobre o objetivo da pesquisa.

A formação dos professores foi com o psicólogo do CEI que atua junto com outras duas estudantes de Psicologia. O tema da conversa foi sistema nervoso central. Foi abordado as funções básicas dos nervos; organização do sistema nervoso central, medula espinhal, tronco encefálico, hemisférios cerebrais, tempo de desenvolvimento do cérebro, tomada de decisões que envolve a formação do cérebro, neurônios espelhos, estresse cerebral que gera danos. Destacou o cuidado com a fala para chamar a atenção da criança, o choro prolongado ou a falta de atenção que podem causar danos cerebrais. A disputa e os conflitos que as crianças participam é importante para ensiná-los a lidar com as frustrações. Em alguns momentos os professores eram instigados a participar com alguma provocação, com exemplos de situações do cotidiano e/ou relacionados a comportamentos de crianças atípicas. Ao final do primeiro momento os professores colocaram as dúvidas relacionadas às situações apresentadas na roda de conversa e juntos foram encontrando estratégias possíveis para ajudar as crianças a se adaptar a rotina da instituição (Notas do campo, 27/01/2025).

A formação foi feita no refeitório dos funcionários do departamento e as mesas tinham um jogo americano feito com os desenhos das crianças das turmas de dois, três, quatro e cinco anos. No segundo dia:

As professoras pedagogas de todas as turmas se reuniram para elaborar o planejamento do mês de fevereiro do início do dia 3 ao dia 14 de fevereiro pensando nos espaços para uso coletivo, porque o CEI estava em reforma. Falaram sobre receber as crianças na adaptação, que era um momento que exigia sensibilidade, acolhimento e escuta para observar o que as crianças gostavam e depois lançar nas próximas duas semanas de fevereiro. Enfatizaram a importância de fazer as assembleias com um espaço fixo para ser referência para as crianças mesmo nesse período de reforma. Conversaram sobre os horários das refeições de cada turma. Houve também neste dia, o diálogo entre a professora do ano anterior com a professora nova sobre o que as crianças gostavam de fazer, características da turma, brinquedos e propostas que chamava a atenção das crianças (Notas do campo, 29/01/2025).

No terceiro dia de campo, os professores do CEI participaram de um intercâmbio pedagógico com o Centro Integral de Educação Infantil creche da Liberdade localizado em São Luís do Maranhão que pertence a Rede Estadual de Ensino.

Com relação ao local da creche: tem uma população quilombola em que antes era considerada a mais perigosa da cidade, modo parentais com criminalidade, discriminação e vulnerabilidade social, mas com a certificação de Quilombo houve a valorização do Bairro. O local era de desova de corpo humano. Atualmente, a creche é uma extensão do hospital que tem no prédio. A reconfiguração do PPP é feita com toda a comunidade e as famílias fazem parte do cotidiano das crianças. A creche oferece uma biblioteca para estudos dos professores. Os professores são contratados por 40 horas. A reunião com a gestão, o planejamento por grupos, as reuniões pedagógicas, documentação pedagógica e grupo de estudos entre os docentes são semanais. Uma vez por mês acontece a parada pedagógica para formação da equipe. Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças - entregam um resumo quinzenal para os pais, um portfólio no final do semestre e um relatório uma vez por ano. São 52 profissionais entre gestores, professores, auxiliares e equipe do bem-estar que são os enfermeiros e médicos. São 105 crianças. Na rotina das crianças têm a assembleia com o tema “o que eu critico, o que eu proponho e o que eu preciso” depois as crianças assinam o caderno da assembleia que acontece quinzenalmente. As crianças ajudam nas ações cotidianas, colocam a mesa, molham as plantas, entregam a comida para os colegas entre outras ações (Notas do campo, 31/01/2025).

Assim como na Creche da Liberdade, os professores do CEI em estudo, também têm um cronograma com várias formações, têm horários para fazer os registros, documentações e planejamento das propostas. Eles fazem grupos de estudos com a equipe toda ou em pequenos grupos, tem os horários para o diálogo com a coordenação e possuem um acervo de livros que os auxiliam na ação-reflexão sobre suas práticas. Para Marcelo (2009, p.12) “uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida”. Defendemos a constante formação, o pensamento de que somos seres inacabados e por isso precisamos refletir sobre nossas ações e nos formar para a mudança.

Desta forma, enfatizamos como é relevante que uma instituição que se propõe a trabalhar com uma abordagem participativa disponha de estrutura para que os professores consigam organizar as suas ações, sobretudo, no que diz respeito aos espaços de trocas entre os pares de modo que ampliem ou reconfigurem as suas rotas, pois acreditamos assim como Marcelo (2009, p.11) que “[...] o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”. Mudanças significativas não se constroem de forma isolada. Para alcançar transformações reais, é fundamental contar com a força do coletivo, com o envolvimento de diferentes vozes e olhares que compartilham o compromisso com aquilo que acreditamos ser necessário transformar.

No último dia do campo conseguimos nos sentar com uma das professoras da turma, a pedagoga, e explicar algumas questões que me chamaram a atenção. Pontuamos sobre interações entre os meninos e as meninas, sobre o comportamento dos meninos impactar a manifestação das meninas. Conversamos sobre os pedidos das crianças nas mudanças e sobre a necessidade de organizar uma assembleia com a direção e coordenação e, sobretudo, a necessidade de as crianças opinarem no planejamento das propostas, pois mesmo que a professora observe os processos educativos e construa o planejamento a partir do interesse demonstrado pelas crianças, ela enquanto docente, poderia dialogar com as crianças em roda e ver o que elas sugeriam para trazer nos planejamentos seguintes. Percebemos o interesse da professora em ajustar esses apontamentos que prontamente fez uma reunião com a coordenadora e sinalizou essas demandas para se organizarem nas resoluções.

Com relação à subcategoria “a intencionalidade e a escuta como fio condutor dos processos investigativos”, um fator que interfere nessa abordagem é a quantidade de crianças por turma, neste caso em específico falamos no total de sete, o que auxilia a promoção da participação das crianças. A divisão em pequenos grupos e o planejamento emergente, baseado nas percepções dos professores contribuíram para a condução dos processos investigativos.

O que a tese em pauta infere de diferente das demais pesquisas aqui apresentadas diz respeito às (im)possibilidades de participação das crianças nos processos educativos, para além dos espaços de brincadeiras que são oportunizados. Investigamos se existiam ações das crianças em momentos diversos e de modo que o posicionamento delas interferisse no planejamento pedagógico, na prática da professora e em mudanças na instituição, de modo que trouxesse visibilidade as suas manifestações, apontando que outra educação é possível, quando nos propomos a escutar as crianças. Identificamos, portanto, que há um caminho a ser

percorrido para alcançar a participação efetiva das crianças nos processos educativos de maneira integral que alcance as múltiplas linguagens, avançando os planejamentos emergentes e criando possibilidades de expressões das vozes das crianças, a partir de suas próprias falar e intencionalidades.

Assim como Gaitán e Liebel (2011, tradução nossa) associamos a participação infantil a cidadania, mas não como forma simbólica ou manipulada e sim com a preservação das ações e vozes atuando ativamente no meio em que vivem. Partimos do reconhecimento de que as crianças são cidadãs, exercem formas próprias de ação, opinião, resistência, são atores sociais com capacidade de agência, mas a cidadania infantil não se dá de forma isolada, se constrói nas relações sociais, nas instituições educativas, nos espaços públicos, nas famílias e nos territórios que ocupam, expressa de modos diversos conforme o contexto social, cultural e político.

O que buscamos é a cidadania infantil e pensá-la implica nos conceitos de autonomia, na interdependência das relações entre adultos e crianças, relações desiguais, assimétricas, mas para mudar esse curso e colocar em prática o conceito de cidadania, poderiam ser realizados projetos pedagógicos que levem ao empoderamento da infância e fomentar a autonomia das crianças em movimentos sociais organizados e conduzidos pelas próprias crianças (Gaitán; Liebel, 2011, tradução nossa).

ENTRE O DITO E O VIVIDO: NOTAS PARA UM RECOMEÇO

A título de desabafo, a escrita da tese foi um processo complexo, que exigiu renúncias de diferentes naturezas, com momentos solitários e outros coletivos, mas busquei uma forma de escrever que fosse a mais fluida possível. Quando eu me negava a escrever; por ansiedade, falta de concentração ou por demorar na interpretação dos textos lidos, encontrei na música instrumental a saída de que precisava, colocava um fone de ouvido e escutava músicas clássicas, mas especialmente do grupo Hillsong. Ao som do piano, esses momentos me remetiam à personificação da escrita da tese, como se estivesse “tocando” e me transportava aos períodos em que estudei música para tocar órgão na igreja. A escrita tornou-se uma forma de compor uma partitura de uma música que manifestava diversos sentimentos sobre a tão sonhada tese.

Seguindo, descrevo as considerações apresentadas a partir de um grupo específico e de um contexto singular com variáveis de diferentes vertentes, buscando dialogar com as inferências levantadas. Por isso, reflito a partir do contexto do CEI, das participações das crianças e das minhas percepções pautadas nos teóricos da Sociologia da Infância que subsidiaram todo o percurso de escrita.

A presente tese teve por objetivo geral identificar a participação das crianças nos espaços e tempos educativos e as possibilidades de ação e voz, descrevendo a partir das múltiplas linguagens como ocorrem tais práticas. Acredito ter seguido os princípios éticos e metodológicos no que tange ao processo de desenvolvimento das pesquisas com crianças. Nesse processo, compreendo que não podemos ser apenas escribas delas, por isso os momentos em que compartilhamos com elas as observações, fotografias, desenhos e minihistórias para que pudessem explicar à sua maneira, foram essenciais para entender as suas percepções. Precisamos desmistificar o modo pelo qual acreditávamos ser a pesquisa com crianças e estar aberto às possibilidades que elas podem nos mostrar, pois podemos compreender o mundo a partir de suas ressignificações e percepções.

A participação das crianças do CEI acontece na organização dos eventos e passeios, nas reivindicações por mudanças na estrutura física e nos lanches ofertados estando à frente de muitas instituições educativas, levando em consideração o meu exercício profissional docente.

Dos objetivos específicos o primeiro intitula-se “evidenciar a partir da revisão integrativa os trabalhos publicados entre 2015 e 2022 que tenham as crianças como

participantes nas pesquisas, bem como a participação das crianças nos processos educativos e os cuidados éticos e metodológicos na investigação” na primeira seção, descrevo tais estudos e analiso com base na pergunta norteadora da revisão integrativa. Ressalto que os trabalhos contribuíram para a construção da tese, desde o planejamento da entrada no campo até a análise dos dados produzidos.

No que tange ao segundo objetivo específico “Interpretar os documentos institucionais como proposta pedagógica, regimento e outros identificando a concepção que a instituição educativa tem de participação da criança” descrevemos na segunda seção e encontramos nessa análise uma coerência entre os documentos, um fio condutor que ancorava a elaboração dos planejamentos e das ações docentes, foi possível perceber uma conexão com a realidade vivida no CEI, bem como entender a concepção de participação da criança que é defendida pela instituição.

Por último “Identificar as possibilidades de participação das crianças nos processos educativos da Instituição de Educação Infantil” pontuamos na terceira seção e percebemos que a triangulação de instrumentos foi fundamental para a percepção das múltiplas linguagens das crianças.

O fato de as crianças exporem a necessidade de participarem mais ativamente do processo educativo revelam que a participação infantil ainda é um território em disputa, permeado por silenciamentos e alguns espaços de autonomia. As crianças narraram situações em que suas falas foram interrompidas pelos pares e suas experiências mediadas pelas decisões dos adultos. Elas mostraram que a sua participação é guiada pelos adultos, penso que esse processo deveria ser entendido como algo a ser compartilhado com os adultos, feito em coautoria. Por outro lado, as crianças também apontaram que em algumas mudanças de estrutura física, suas opiniões foram consideradas como a porta do banheiro, o pedido de lanches diversos e escolhas de brincadeiras pontuais. Isso mostra que o reconhecimento dos direitos à proteção, à participação e à provisão exigem vigilância epistemológica constante e compõem um processo contínuo, não se dá de forma solitária, mas sim no coletivo, não se faz em um momento, por um período, mas ao longo das experiências cotidianas, demanda tempo, escuta e abertura ao diálogo sob uma relação horizontal.

As falas das crianças são um convite para repensar o papel do professor (a) como mediador reflexivo, sensível e capaz de construir espaços nos quais as crianças se sintam valorizadas e partícipes das decisões que interferem no seu processo educativo. Exige, portanto, um exercício cotidiano de escuta, diálogo e abertura para reconhecer as múltiplas formas de expressão das crianças.

Ao longo deste percurso investigativo, compreendi que pesquisar com crianças implica deslocar o olhar, suspender as certezas adultocêntricas e abrir-se à escuta do imprevisível, do que emerge das interações e linguagens das crianças. Essa experiência me transformou como pesquisadora e professora, pois precisei rever como entendo a docência, a pesquisa e própria infância. Aprendi com as crianças que a escuta vai muito além do ato de ouvir, exige reconhecê-las como participantes legítimos para romper com a participação simbólica, direcionada pelo adulto. Elas me mostraram que o planejamento docente pode ser um campo de coautoria e não de imposição, um espaço de estratégias compartilhadas. Como professora, compreendo que nos cabe aprender com o que as crianças anunciam para criar contextos nos quais as suas vozes são qualificadas.

As falas das crianças e os gestos observados indicam que a participação infantil continua sendo um campo de disputa simbólica, prática e um território fértil de possibilidades quando se permite romper com as hierarquias estabelecidas, reconhecendo a potência das crianças como parceiras na produção do conhecimento.

Diante do que foi exposto, proponho que seja feita uma reorganização do trabalho com a turma cinco, principalmente no que tange à promoção de momentos de escuta das vozes das crianças em que as propostas sugeridas por elas sejam efetivadas nos processos educativos. Acreditamos que o diálogo precisa estar presente nos momentos que antecedem a execução das atividades, para não correr o risco de adentrar no campo de uma participação simbólica que Hart (1992) descreve em que acontece a manipulação dos adultos. As crianças precisam participar da elaboração do planejamento, colocando em prática as metodologias participativas e uma sugestão que pode auxiliar nesse processo seria uma roda de conversa com a seguinte pergunta investigativa “O que vocês querem aprender”? E com base nas respostas, a professora faz uma projeção do caminho a seguir, dialogando com as crianças durante todo o processo de aprendizagem. Sugiro que pelo menos uma vez por mês as crianças possam participar da reunião de planejamento com a professora e coordenadora. Sugiro também que as crianças participem ao longo do ano das formações pedagógicas, mas com formato de grupo focal, com um tema em específico para debate, a partir dos movimentos que o cotidiano suscitou. Desta forma, estariam contribuindo com propostas de seus interesses.

Considerando o contexto da pesquisa, a quantidade de professores por turma, quantidade de crianças, tempo para estudos e registros pedagógicos, qual (is) seriam os impeditivos para possibilitar a participação ativa das crianças nos planejamentos das atividades da rotina para além dos eventos e passeios? Não conseguimos nenhuma resposta

para esse questionamento, mas talvez uma pesquisa-ação com os professores tendo um grupo focal com a participação das crianças pudesse auxiliar nessa reflexão ou que a formação de professores aconteça com a participação das crianças da turma pesquisada, pois poderiam compartilhar suas interpretações e necessidades diante do processo educativo que estão imersas.

Acredito que esta pesquisa amplia as discussões sobre a participação das crianças nos processos educativos, ao evidenciar que além da escuta é necessário que as relações horizontais se materializem nos processos educativos, nos tempos e espaços institucionais. Isso implica em um compromisso ético e político, a partir de uma postura democrática. Termina, reconhecendo a necessidade de aprimoramentos, novos estudos, pois a participação das crianças tanto nas pesquisas, quanto nos processos educativos permeiam um exercício diário de desaprendizagem e de reinvenção.

Destaco que, com a tese concluída, pretendo retornar à instituição para apresentar os dados construídos para as crianças e equipe da instituição - lócus da pesquisa, como espaço de aprendizagem, partilha, trocas e promoção dos direitos das crianças aqui defendidos, proporcionando maior visibilidade da mesma em diferentes meios, acadêmico e social, tendo em vista a participação democrática das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p. 39-52, jan./abr., 2010.
- ALCUBIERRE, Karina Strohhecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**. v.26, n. 91, p. 419-441, maio/ago., 2005.
- ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.
- AMADO, Jorge. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa Comunidade de remanescentes de quilombolas. **39ª Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, RJ. Anais, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22. Acesso em: 01 de julho de 2023.
- BARDIN, Laurence. Definição e relação com as outras ciências. In: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2016.
- BOTELHO, Louise Leticia Reis; CUNHA, Cristiano Carvalho de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago., 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, e-33789, out./dez., 2023.

BUCCI, Lorenza. **A escola é da diretora” a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças**. Dissertação (Educação Informação e Comunicação). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

CARDOSO, Bruna Cadenas. **“Tem 900 lobos escondidos na floresta” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar., 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**. v. 16, n. 41, p. 124-141. abr./jun. 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, p. 161-179, maio/ago., 2005.

DETRAN/UFMS. Projeto de Extensão Institucional: Programa de Trânsito entre Educação e Cidadania. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande/MS, 2022.

DETRAN/UFMS. Projeto de Extensão Institucional: Programa de Trânsito entre Educação e Cidadania. **Regimento interno**. Campo Grande/MS, 2022.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 65-78, jan./abr., 2015.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 jul./set., 1987.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66, jul.-set., 2016.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação, representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 20 de maio de 2025.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez., 2020.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: Fátima Alberto e Antonia Picornell (org.), **Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como conceito de narrativa pedagógica. In: FOCHI, Paulo. (Org.). **Mini-histórias rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FURLAN, Susana Angelin “**Mas eu acabei de começar?!**” **A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2018.

GAITÁN, Lourdes; LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madri: Editora Síntesis, 2011.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Mari. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins; ICHIAMA, Gillian Taveira Moraes; CARMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1057-1077, jul./dez. Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3. mai./jun. 1995.

GOLL, Katia Cristina. **Participação infantil em contextos de educação formal e não formal**, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, 2024.

GOMES, Ana Maria Ribeiro. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Maria; GOUVÊA, Maria Cristina S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2020.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF, 1992.

JOHNSON, Vicky. Investigação Participativa com Crianças. In: TOMÁS, Catarina; *et al.* **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspectivas Globais**. Braga: UMinho Editora, 2021.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. 116. 41-59. 2002.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIRA, Claudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

LOSSO, Cláudia Davis; MARCHI, Rita de Cássia. A construção social do “ofício de aluno” na Educação Infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.6, n.3, p.603-631, set-dez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

LUKES, Steven. **Power a radical view**. Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke, Hampshire. 1974.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luis do Maranhão. Anais, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22 . Acesso em: 01 de julho de 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8. Jan/abr. 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 23, n.1, p. 183-202, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out./dez., 2017.

MARQUES, Maria Carolina Henrique. **Culturas infantis e a documentação pedagógica:** saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Organizadores: BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; *et al.* 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul:** educação infantil e ensino fundamental. Organizadores: DAHER, Hélio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito; CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes. Campo Grande, MS: SED, 2019a.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.17, n.4, p. 758-64, Out-Dez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINELLA, Juliana Fornech. **Agora é minha vez:** um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira do Sul. Erechim, 2018.

MORAES, Jéssica Tairâne de. **“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”:** Violências de gênero a partir do olhar das crianças Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 1959.

OSWELL, David. Agência das crianças. In: TOMÁS, Catarina; *et al.* **Conceitos-chave em Sociologia da Infância:** Perspectivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr., 2015.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educ. Pesqui.**, v. 46, e227311. São Paulo, 2020.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez., 2010.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As Cem Linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v.2.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Niterói, RJ. Anais, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22 . Acesso em: 01 de julho de 2023.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

ROCHA, Ruth. **O Direito das Crianças**. Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, Eliane Ceri Assis. **O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de educação infantil do campo — ou: sobre o direito da participação política dos pequenos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: TORRES, L. E PALHARES, J-A. (Org.). **Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Braga: Húmus, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.50-64, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa**. v.6, n.3, p.581-602, set./dez., 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação Infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES, v.19, n.42, p.29-44, jul./dez., 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Soc. Infanc.** V. 1, 2017.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SERIBELLI, Vanessa Helena. **Direitos da criança**: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **Narrativas orais infantis**: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial Das crianças na educação infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís do Maranhão. Anais, 2017. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22 . Acesso em: 01 de julho de 2023.

SIROTA, Regine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. n.112, p.7-31, mar., 2001.

SOARES, N. F.A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**. v.6,n.1, p. 25-40, jan./jun., 2006.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005.

SOUZA, Aline Constância de Figueiredo e. **O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil**: como as crianças significam esse lugar? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. v 8, 2010.

SOUZA, Francis de; SALGADO, Lucilene Silva. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na Educação Infantil. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, jan./jun., 2016.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. Participação de crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**. v. 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez., 2007.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TREVISAN, Gabriela. Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 142-154, jan./abr., 2015.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Porto Alegre, 2015.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças**: contando, recontando e imaginando histórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

VILLAR, Miriam Nogueira Duque. **“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed., Bookman. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro 9 - Scielo

Título	Autor	Tipo de pesquisa	Ano	Metodologia	Participação
Transições na vida de bebês e de crianças pequenas no cotidiano da creche.	Luciane Frosi Piva Rodrigo Saballa de Carvalho	Artigo	2020	Pesquisa com crianças de base etnográfica, com observação, diário de campo, registro fotográfico e fílmico.	Participação das crianças nos espaços da instituição.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados (2023).

APÊNDICE 2

Quadro 10 – Anped

Título	Autor	Tipo de pesquisa	Ano	Metodologia	Participação
A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa Comunidade de remanescentes de quilombolas	Pedro Neto Oliveira de Aquino Silvia Helena Vieira Cruz	Artigo	2019	Observação participante e a entrevista coletiva, fotografias e histórias para completar, diário de campo.	Crianças negras bem pequenas remanescentes de quilombolas.
Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues Tacyana Karla Gomes Ramos	Resumo expandido	2019	Vídeo e registros das observações.	Ações interativas de cuidado/educação de bebês e sua professora.
Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra-Rebelo Márcia Buss-Simão	Artigo	2017	Roda de conversa, registros fílmicos, fotográficos e escritos organizados,	Perspectiva das crianças sobre as formas regulatórias da instituição.
Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil	Tarcia Regina da Silva	Artigo	2017	Autorretrato, entrevista semiestruturada.	Identificação racial das crianças.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados (2023) reformulado em (2025).

APÊNDICE 3

Quadro 11 - IBICT

Título	Autor	Tipo de pesquisa	Ano	Metodologia	Participação
“A escola é da diretora” a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças	Lorenzza Bucci	Dissertação	2016	Etnografia com observações, registros em cadernos, áudios.	Perspectivas das crianças sobre a gestão escolar.
A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias.	Débora Cristina Sales da Cruz Vieira	Dissertação	2015	Observação participante, dinâmicas conversacionais, oficinas de histórias e dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas.	Processos imaginativos na narrativa das crianças.
Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da Educação Infantil	Juliana Fornech Minella	Dissertação	2018	Pesquisa com intervenção, observação, fotografias, rodas de conversa e desenhos com as crianças e entrevistas.	Participação das crianças na gestão dos espaços de Educação Infantil.
A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Tese	2017	Etnografia com observação participante observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, gravação em áudio, fotografias e diário de campo	Participação das crianças no espaço da Educação Infantil e as possibilidades das ações pedagógicas.
A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil	Claudia Dantas de Medeiros Lira	Dissertação	2017	Investigação-ação com observação semiparticipativa, registros e fotografias.	Modos de participação das crianças no desenvolvimento do currículo.
Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil	Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra	Dissertação	2016	Narrativas, rodas de conversa, desenhos e brincadeira de faz-de-conta, observações, grupo dialogal e diário de campo.	Impactos das narrativas das crianças sobre infância e escola e seus professores.
Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem	Queila Almeida Vasconcelos	Dissertação	2015	Observação, registros fotográficos e diário de campo.	Interesses e participação das crianças no cotidiano escolar.
Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida	Karina Strohhecker Lisa Alcubierre	Dissertação	2017	Questionário, entrevista, diário de campo, gravador e desenho.	A migração a partir do contexto de vida das crianças.
Culturas infantis e a documentação pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia	Maria Carolina Henrique Marques	Dissertação	2020	Etnografia com observações, registros, fotografias e painéis.	Saberes culturais regionais das crianças.

amapaense					
Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais	Alice de Paiva Macário	Tese	2021	Perspectiva etnográfica com observação, videogravação, fotografia e diário de campo.	A relação dos bebês com as professoras e artefatos culturais.
Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo	Vanessa Helena Seribelli	Dissertação	2019	Etnografia com questionário, a observação e a entrevista semiestruturada com os docentes e com as crianças, observação, produção de desenhos comentados, rodas de conversa e histórias para completar.	Concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança.
Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Luciana dos Santos Gonçalves	Tese	2020	Observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas, construção de maquete e fóruns de discussão.	Relação social da criança ao sair da Educação Infantil.
“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche	Miriam Nogueira Duque Villar	Dissertação	2020	Observação participante de 13 rodas de conversa, notas de campo, registros fotográficos, videogravações e entrevista semiestruturada.	Protagonismo das crianças nas rodas de conversas.
“Mas eu acabei de começar?!” A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar	Susana Angelin Furlan	Dissertação	2018	Etnografia com observação e entrevistas	Compreensão do tempo para as crianças
“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: Violências de gênero a partir do olhar das crianças	Jéssica Tairâne De Moraes	Dissertação	2019	Pesquisa com crianças com literatura infantil e rodas de conversa.	Visão das crianças sobre as situações de violência no seu cotidiano.
Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual	Silvana de Medeiros da Silva	Dissertação	2022	Etnografia virtual com observação participante, diário de campo e gravações em áudio.	Narrativas das crianças a partir das vivências na Educação Infantil.
O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?	Aline Constância de Figueiredo e Souza	Dissertação	2020	Perspectivas etnográficas com observação, registros fotográficos, registros escritos em diário de campo, entrevista semiestruturada com a realização de desenhos.	Percepção das crianças sobre o espaço físico da instituição.
O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de Educação Infantil do campo — ou: sobre o direito da participação política dos pequenos	Eliane Ceri Assis Santana	Dissertação	2022	Pesquisa exploratória com conversas gravadas com as crianças, associadas à produção de desenhos e a brincadeiras.	Visão das crianças sobre o papel do professor.

Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil	Synara do Espírito Santo Almeida	Dissertação	2015	Fotografias, caderno para as anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio, roteiro de observação e de entrevista semiestruturada.	Modos de participação das crianças na rotina.
“Tem 900 lobos escondidos na floresta” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte	Bruna Cadenas Cardoso	Dissertação	2018	Etnografia com observação participante, diário de campo, fotografias, roda de conversa, história e desenhos.	Estratégias das crianças nas brincadeiras.
Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche	Luciane Frosi Piva	Dissertação	2019	Observação, registro em diário de campo e registro fotográfico e fílmico.	Modos de lidar das crianças com os tempos e espaços.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados (2023) reformulado em (2025).

APÊNDICE 4

ROTEIRO PARA A ENTRADA NO CAMPO

- Iniciar com a participação na formação dos professores realizada no início do ano, dia 27, 29 e 31 de janeiro.
- Realização de reuniões iniciais com os profissionais da instituição para apresentação do estudo.
- Reunião coletiva com os pais ou responsáveis pelas crianças para apresentação da pesquisa e coleta do termo de consentimento.
- Roda de conversa para o assentimento das crianças com uma caixa surpresa com imagens que contextualizam a presença da pesquisadora no campo, envolvendo todas as fases da pesquisa. As crianças serão divididas em pequenos grupos para explicar a proposta da pesquisa e buscar o aceite.

Organização dos dias e horários para o campo:

Terça-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h – 17h	07h30 – 11h30	07h30 – 11h30

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

- Caracterização da escola.
- Sala de aula e seus espaços.
- Número de crianças.
- Número de professores.
- Relação do planejamento à proposta pedagógica da instituição – analisar a proposta pedagógica e o planejamento.
- Registros: o que as crianças fazem? Quais são os espaços de participação das crianças? Como e quando as crianças participam? Processos de participação das crianças: momentos, espaços e propostas.
- Uso dos instrumentos de registro e seleção das metodologias visuais apropriadas ao contexto.
- Delimitação do espaço e tempo de observação – **três meses**.

Construção dos dados:

Registros fotográficos em vídeo das dinâmicas de participação infantil nos diferentes espaços. Análise de documentos institucionais relacionados à rotina e à participação das crianças. Observação de dinâmicas de grupo e interações individuais, com registros detalhados em diários de campo e gravador.

Interação com as crianças:

Um mês - Rodas de conversa com perguntas abertas para possibilitar o compartilhamento das percepções das crianças sobre a participação no CEI em pequenos grupos.

Segue abaixo as possíveis questões:

- O que é participação para vocês?
- Quem decide as brincadeiras ou atividades que vocês fazem aqui?
- Você pode escolher o que quer fazer durante o dia?
- Se você tivesse uma ideia para uma brincadeira ou projeto, para quem você contaria?
- Você já ajudou a escolher algo importante no CEI, como um tema de festa ou uma nova brincadeira?
- Os professores perguntam sua opinião antes de planejar as atividades?
- Quando você quer mudar algo ou tem uma ideia nova, os adultos escutam você?
- O que você mais gosta de fazer aqui?
- Você acha que pode ajudar a organizar ou mudar alguma coisa aqui?
- Você acha que o CEI é um lugar onde suas ideias importam?
- Como você se sente quando sua opinião é ouvida?
- Como vocês decidem as coisas que serão feitas por vocês?
- Tem alguém que ajuda a escolher o que vocês fazem?
- Vocês acham que tem diferença nas propostas das professoras da sala e dos atelieristas?

Uso de metodologias visuais (como desenhos e montagem de painéis) para expressão criativa. Em um momento as crianças serão convidadas a desenhar a instituição educativa, bem como os momentos de participação nos processos educativos do CEI. Em outro momento vou construir um mural com os desenhos que as crianças fizeram para que possam me contar o que estão visualizando, buscando assim a interpretação de seus desenhos por elas mesmas.

QUESTÕES ATUALIZADAS

1. O que é participação para vocês?
2. Quem decide as brincadeiras ou propostas que vocês fazem aqui?
3. Você pode escolher o que quer fazer durante o dia?
4. ~~Se você tivesse uma ideia para uma brincadeira ou projeto, para quem você contaria?~~
5. Você já ajudou a escolher algo importante no CEI, como um tema de festa ou uma nova brincadeira?
6. Os professores perguntam sua opinião antes de planejar as atividades?
7. ~~Quando você quer mudar algo ou tem uma ideia nova, os adultos escutam você?~~
8. O que você mais gosta de fazer aqui?
9. Você acha que pode ajudar a organizar ou mudar alguma coisa aqui?
10. Você acha que o CEI é um lugar onde suas ideias importam?
11. Como vocês realizam as propostas?

12. Como vocês decidem as coisas que serão feitas por vocês?
- ~~13. Tem alguém que ajuda a escolher o que vocês fazem?~~
- ~~14. Vocês acham que tem diferença nas propostas das professoras da sala e dos atelieristas?~~

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (Pais ou Responsáveis)

Eu sou Tuany Inoue Pontalti Ramos e junto com minha orientadora Professora Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, convidamos seu filho (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS”**, que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE da UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800.

Por gentileza, leia atentamente as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, você poderá perguntar para a pesquisadora afim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seu filho(a) participe desta pesquisa, deve assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho (a) será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, um pertence ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não autorizar a participação do seu filho (a) na pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por autorizá-lo (a) a participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. Em qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e a participação de seu filho (a).

Esta pesquisa possui como objetivo geral: identificar a participação das crianças nos espaços e tempos educativos e as possibilidades de ação e voz, descrevendo a partir das múltiplas linguagens como ocorrem tais práticas. Com relação aos objetivos específicos, buscamos evidenciar a partir da revisão integrativa os trabalhos publicados entre 2015 a 2022 que tenham as crianças como participantes nas pesquisas, bem como a participação das crianças nos processos educativos e os cuidados éticos e metodológicos na investigação. Interpretar os documentos institucionais como proposta pedagógica, regimento e outros

identificando a concepção que a instituição educativa tem de participação da criança. Identificar as possibilidades de participação das crianças nos processos educativos da Instituição de Educação Infantil. A pesquisa será realizada na instituição e desenvolveremos a pesquisa de campo por um período de cinco meses, sendo a observação realizada três vezes na semana em um momento do dia, matutino ou vespertino, por quatro horas diárias, dependendo da aprovação da instituição educativa. Neste sentido, os instrumentos utilizados para a produção dos dados serão, análise documental, observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações, diário de campo. As crianças serão observadas, filmadas e fotografadas e estes recursos possibilitarão a observação da participação das crianças. Em hipótese alguma, haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação será de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa. Neste sentido, usaremos o aplicativo “comica” que configura as fotografias em desenhos.

O material físico e/ou digital produzido será conservado garantindo o sigilo das informações, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora. Os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal da pesquisadora. Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora para interpretação dos dados produzidos.

Você não precisa pagar nada para seu filho (a) participar da pesquisa e nós não pagaremos nada para que ele participe. A participação será voluntária. Este estudo apresenta risco mínimo que serão apenas de constrangimento devido a timidez durante o momento da pesquisa, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora para interpretação dos dados produzidos. Os benefícios são consideráveis para a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil e de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso III, esta pesquisa visa as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você será compensado (a) conforme determina a Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados farão parte tese de doutorado da doutoranda Tuany Inoue Pontalti Ramos. Uma cópia da tese será disponibilizada na instituição para que você e seu filho (a) tenham acesso. Registro ainda que, os pais ou responsáveis poderão pedir informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre os resultados da mesma junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 99292-0764 ou por e-mail tuany.pontalti.prof@gmail.com e, quando necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3478, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **“A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS”**, e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

() Sim, autorizo meu/minha filho/a _____ participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e quando necessária gravação em vídeos para uso e fins de pesquisa.

() Não autorizo meu/minha filho/a _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em vídeo para uso e fins de pesquisa.

Assim, estando de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pelo projeto de pesquisa

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE 6

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu/minha filho/a _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **Tuany Inoue Pontalti Ramos**, do projeto de pesquisa intitulado “**A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS**”, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/ 1990).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos responsáveis

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE 7

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu Tuany Inoue Pontalti Ramos convido você a participar como voluntário(a) da pesquisa: **“A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS”**, orientada pela Profa. Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB.

Pretendo analisar as suas práticas de participação no processo educativo da Instituição de Educação Infantil. Adotarei os seguintes procedimentos: análise documental, observação participante, roda de conversa, metodologias visuais (fotografias, vídeos, desenhos), gravações, diário de campo.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão e de seu responsável legal.

Aceito participar da pesquisa: **“A participação das crianças no cotidiano de um Centro de Educação Infantil de MS”**. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande, MS ____ de ____ de ____.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora